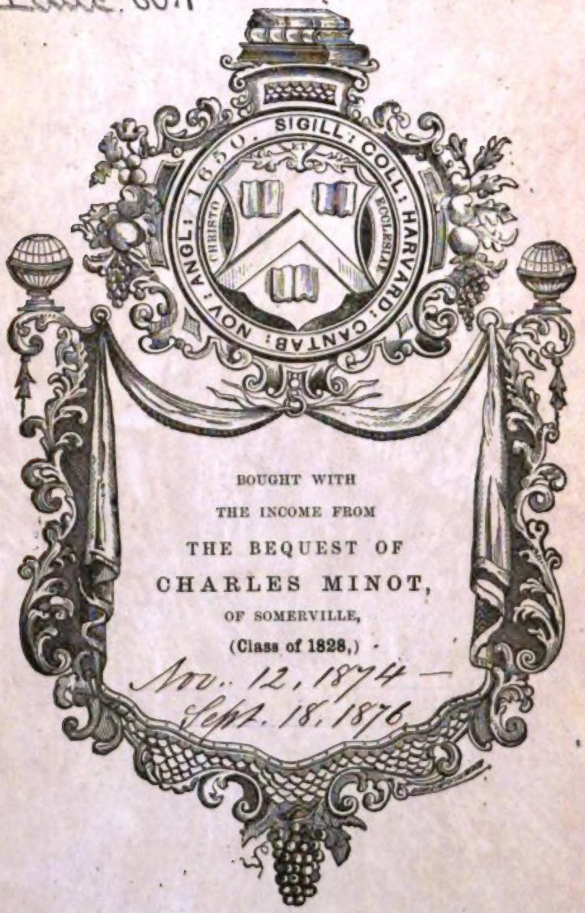
ENCYKLOPÄDIE DES GESAMTEN ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESENS. BEARB. VON...

Digitized by Google

24-76

Educ. 60.1

Ba. Nov. 76



BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
CHARLES MINOT,
OF SOMERVILLE,
(Class of 1828,)
Nov. 12, 1874 —
Sept. 18, 1876

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Zehnter Band.

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Zehnter Band.

Vocabellernen — Zwingli und Nachtrag.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1875.

Digitized by Google

Educ 60.1

18[illegible], No. 12.
Kleist Fund.
(No. 91-96.)

18[illegible], Sch. 18. 80.
(No. 7-12.)

Druck von Karl Kirn in Stuttgart.

Digitized by Google

Vocabellernen. Vocabularien. Das einzelne Wort bildet bei der Erlernung und für den Gebrauch der Sprache die erste Grundlage, den natürlichen Ausgangspunct; die Wörter sind die thatsächlichen Bestandtheile der Sprachmasse, die Glieder, aus denen ein Ganzes oder das Ganze sich zusammensetzt. Das Wort hat die erste *Stelle*, gleichviel ob es sich um Erlernung der Muttersprache durch Gewöhnung oder um Erlernung einer fremden todten oder lebenden Sprache unter mehr oder weniger schulmäßigem und methodischem Verfahren handelt. Das Kind, wenn es sich zur Sprachfähigkeit entwickelt hat, faßt die Wörter, welche die in seinen Gesichtskreis fallenden Gegenstände bezeichnen, mit dem Ohr auf, spricht sie allmählich richtig nach und gewinnt nach und nach einen Vorrath von Wörtern, d. i. lautlichen Bezeichnungen für Sachen und Begriffe. Muß das Kind im frühesten Alter bei Erlernung der Muttersprache in der Regel den Gegenstand und das ihn bezeichnende Wort gleichzeitig auffassen und lernen, so hat es später, wenn es eine fremde Sprache lernt, den Gegenstand bereits mehr oder weniger deutlich aufgefaßt oder besitzt wenigstens die Fähigkeit, ihn nach der Aehnlichkeit mit anderen durch Beschreibung und Angabe der Eigenthümlichkeiten aufzufassen und merkt nur noch den dafür in der Sprache vorhandenen *Ausdruck*.

Muß nun aber auch das Wort als die erste Grundlage der Sprache und das Aufnehmen, Aussprechen und Behalten desselben als der erste Schritt zum Erlernen einer Sprache betrachtet werden, so sind doch Wörter noch nicht die Sprache, und die Kenntnis vieler Wörter bewirkt oder beweist noch nicht die Kenntnis der Sprache. Wie die rohen Materialien in der Natur, Holz und Steine, bearbeitet, geformt, zusammengefügt werden müßen, um als Theile eines Ganzen zu dienen und einen organischen Bau darzustellen, so haben die einzelnen Wörter für das Erlernen, den Gebrauch und die Uebung der Sprache nur dann Werth, wenn sie als lebendige Theile der Sprache verstanden, beherrscht und verwendet werden, wenn sie in ihrem Zusammenhange mit andern Wörtern, in ihrer Entstehung, Bildung und Erweiterung gefaßt und im Satze angewendet werden können. Was in dieser Beziehung bei Erlernung der Muttersprache durch häufiges Hören, lebendigen Nachahmungstrieb und natürliches Sprachgefühl rasch und unvermerkt und wenn auch mehr mechanisch, doch unter günstigen Umständen richtig erlernt wird, das muß beim Erlernen der fremden Sprache durch methodische Anweisung angeeignet, zum Verständnis gebracht und durch häufige Uebung als bewußter Besitz erworben werden. Die Abwandlungen des Wortes aber, das Geschlecht, die Verbindung mehrerer zum Satz, die Ableitungen und alles, was Etymologie und Syntax festsetzt, muß zugleich am Worte gelernt werden, die Wörter müßen demnach in einer methodischen, der jedesmaligen Unterrichtsstufe entsprechenden Weise gelernt werden.

Die Nothwendigkeit, Wörter lernen zu lassen, hat sich stets, seitdem fremde Sprachen gelehrt worden sind, aufgedrängt und war in den Lehrplänen der Schulen vorgeschrieben. In den lateinischen Schulen zur Zeit der Reformation und später war das Memoriren lateinischer Vocabeln und moralischer Sprüche eine Hauptaufgabe der untersten Classe oder Classen neben dem Erlernen der Declinationen, Conjugationen, gelegentlich auch noch vor demselben. Ueberhaupt war das dabei beobachtete Verfahren

verschieden; das Vocabellernen war wohl beiläufig mit den grammatischen Uebungen verbunden, oft aber auch ein gelegentliches, zufälliges, zusammenhangsloses, andererseits wurden aber auch gewiße Gesichtspuncte festgehalten und Ordnungen oder Gruppen aufgestellt und für Behältlichkeit, Repetition und Verwerthung der gelernten Wörter Sorge getragen.

Der sächsische Schulplan von Melanchthon (1528) verlangt, „daß täglich die Kinder des ersten Haufens einen oder zween exponirte Verse zur andern Stunde aufsagen, daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Wörter lernen und einen Vorrath schaffen zu reden. Damit sie auch viel lateinische Wörter lernen, soll man ihnen täglich am Abende etliche Wörter vorgeben, wie vor Alters die Weise in den Schulen gewest ist; und den Knaben des andern Haufens, wenn sie Abends nach Hause gehen, soll man eine Sentenz aus einem Poeten oder andrem vorschreiben, die sie Morgens wieder aufsagen, als amicus certus in re incerta cernitur." Das pfälzische Hofschulbuch 1583 verordnet: am Schluße jeden Tages werden vocabula rerum vorgesagt. Die württembergische Kirchenordnung von 1559: daß in der untersten Classe täglich zwei lateinische Wörter ex nomenclatura rerum vorgeschrieben werden, die nachzuschreiben und auswendig zu lernen sind. Der Lectionsplan des Pädagogiums zu Heidelberg von Olevianus bestimmt: in der untersten Classe sollen den Knaben täglich jedem eine Vocabel, dem einem caput, dem andern oculus, zum Memoriren gegeben werden, wobei jeder die seinige lateinisch und deutsch herzusagen, alle aber alle Vocabeln schriftlich einzutragen haben. Jakob Micyllus (Classen S. 143 flg.), der den ganzen Lehrstoff in Worte und Sachen, in die Sprache als Form und ihren Gegenstand als den Inhalt theilt und verlangt, daß beides in seiner ganzen Bildungsfähigkeit zur Geltung komme, empfiehlt daher, schon die von den Kleinsten auswendig zu lernenden Vocabeln in einem verständigen Zusammenhang zu ordnen, nicht etwa, wie es oft geschehe, nach dem Reime oder einem zufälligen Umstande, sondern nach einem inneren Bande, z. B. nach den Theilen des menschlichen Körpers, eines Gebäudes, Schiffes. In seinem Lehrplan der Frankfurter Schule heißt es (Classen S. 169): Quarta autem atque ultima (classe) certas voces propositas et memoriae traditas recitent, quibus hinc ad principia latini sermonis praeparentur. Ac ne quid otiose ne hic quidem fiat, libelli, ex quibus lectionem aut vocum enunciationem discent pueri, pietatis rudimenta aliqua contineant, quibus nos hactenus usi sumus aut si qui similes alii. Voces autem, de quibus meminimus, ex rerum nomenclatura sumantur, cuius generis libelli olim Grabaldi dictionarium et quod rerum dicebatur, fuere, et hodie quidam vulgo circumferuntur etc. Und auch in der Donatistenclasse, heißt es weiter, non inutile fuerit vocabulorum repetitionem fieri eorum, quae prioribus diebus edidicere.

Johannes Sturm, obwohl sein Schulplan überwiegend auf das formale Princip gegründet ist, verlangte, daß die Knaben vom 7. Jahre an alle sie umgebenden und in ihre Sinne fallenden Gegenstände lateinisch benennen könnten und nichts auswendig lernen sollten, was sie nicht verstanden hätten. In seiner neunten (vorletzten) Classe sollte eine Menge lateinischer Wörter besonders von alltäglichen Gegenständen eingelernt werden; an jedem Tage erhielt jeder Schüler besondere Wörter zum Auswendiglernen, nur mußten alle Wörter aller unter einen Begriff fallen, z. B. Freundschaft, Feindschaft, Ursache, Wirkung, jeder Knabe sollte die von dem andern aufgesagten mitmerken, es wurden Verzeichnisse darüber angelegt und diese später vermehrt und erweitert. Michael Neander schreibt vor, daß der Knabe beim Eintritt ins 9. Jahr, nachdem er fertig lesen gelernt, das compendium grammaticae Philippi erhalten und lernen und zugleich aus dem Nomenclatore alle Tage zwei Vocabeln lernen und dabei täglich von Anfang an bis auf diese vocabula recitiren soll. Auf den folgenden Stufen mußten Sentenzen, Sprüche, Phrasen (γνώμη aliqua moralis, Micyll., Verse, locutiones latinae e Cicerone, Plauto, Terentio, dicta, vocabula) fleißig ausgezogen,

gelernt, geübt, recitirt werden. In der schola privata Melanchthons wurde nach und nach, täglich nicht mehr als 10 Verse, der ganze Terenz auswendig gelernt.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich also, daß in den Lateinschulen der Reformationszeit auf den untersten Stufen ein regelmäßiges Lernen einzelner Wörter stattfand und man dann zum Lernen von sprachlichen Verbindungen, Redensarten, Sentenzen, zusammenhängenden Sätzen und ganzen Stellen fortschritt, wodurch die Jugend zugleich ihren Wortschatz bereichern sollte und mußte. Wenn auch nicht ohne Ordnung und Eintheilung verfahren wurde, so scheint doch dabei eine feste, durch die Sprache selbst und den Unterrichtsgang bedingte Methode nicht befolgt worden zu sein. Die Gedächtniskraft wurde ausschließlich dafür in Anspruch genommen, ein Verständnis der Sprache, ein Zusammenwirken der verschiedenen Lern- und Uebungsthätigkeiten war nicht ins Auge gefaßt; war der Sprachstoff gedächtnismäßig angeeignet, so konnte sich wohl besseres Verständnis und Einsicht in die Zusammengehörigkeit der einzelnen Wörter nachträglich von selber ergeben.

Schon in der Zeit des dreißigjährigen Krieges bereitete sich eine Umgestaltung der Schule vor; es bildete sich der Begriff einer deutschen Schule, schola vernacula, und des Gymnasiums; neue Unterrichts- und Erziehungsprincipien tauchten auf, obwohl es lange dauerte, ehe die Grundsätze und Methoden eines Amos Comenius (s. d. Art. Bd. I. S. 821 ff.) einigermaßen zur Geltung durchdrangen. Dieser wollte aus der Schule alle Schriften verbannen, die bloß Wörter lehren und nicht auch Sachen; das Reelle war ihm das Nützliche und Lernenswerthe; der Jugendunterricht sollte so eingerichtet sein, daß eine Arbeit mehrere Früchte trage. Hinsichtlich der Erlernung der Wörter einer fremden Sprache verwarf er das Lernen einzelner, isolirter Wörter, auch wenn sie durch ein loses Band zusammengehalten würden: Wort und Sache sollten stets verbunden, die Wörter nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt, jede Sprache überhaupt mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt werden, d. h. durch Hören, Lesen, Wiederlesen, Nachahmung, Sprechübung; dem Gedächtnis soll man nur das zumuthen, was verstanden ist; zuerst sollen die Sinne des Lernenden, dann sein Gedächtnis, hernach der Verstand und das Urtheil geübt werden. Nach diesen Grundsätzen schrieb Comenius 1631 seine Janua linguarum reserata aurea, auch seminarium linguarum et scientiarum omnium betitelt, um dem Leser „in einem kurzen Begriff die ganze Welt und die lateinische Sprache“ zu zeigen, in 100 Abschnitten (tituli) und 1000 Sätzen eine kleine Encyklopädie alles wissenswürdigen. In diesen Titeln und Sätzen, z. B. de igne, de aquis, de lapidibus, de metallis, de herbis etc., kommen ungefähr 8000 der gebräuchlichsten Wörter in kurzen Sätzen vor. Zu den lateinischen Sätzen ist das Deutsche hinzugefügt, in anderen Ausgaben auch das Französische, wie ja das Buch in sehr viele Sprachen übersetzt worden ist. Im Anschluß daran schrieb Comenius ein Wörterbuch, eine Grammatik und den Orbis pictus (1657). So wollte er die Aneignung, das Lernen und Behalten der Vocabeln und des Wortschatzes nicht durch ein nach sachlichen Gesichtspuncten geordnetes Wörterverzeichnis (Vocabularium), sondern durch zusammenhängende, grammatisch verbundene, in der Form der Frage und Antwort dem Knaben verständliche und behältliche Sätze über ihm bekannte oder lernenswerthe reale Gegenstände (ut rerum ipsa universitas per certas classes ad pueritiae captum digereretur) vermitteln.

Während man in den verschiedenen Schulordnungen des Reformationsjahrhunderts genauere Anweisung über den Lehr- und Lernstoff und eine abgemessene und nach Stufen und Classen berechnete Vertheilung desselben erkennt, und dabei die Gedächtniskraft vorerst und vornehmlich in Anspruch genommen wird und dem scholastisch-orthoderen Geiste der Zeit entsprechend, ausschließlich der formale Bildungszweck in den Vordergrund tritt, vertritt Comenius eine realistische Opposition und hat seinen pädagogischen Realismus in vollständiger Ausbildung bis auf die Anfänge der Spracherlernung, die Aneignung des Wortschatzes, durchgeführt. Das zu lernende Wort ist von ihm allerdings in einen

sachlichen Zusammenhang gebracht und in eine sprachliche Verbindung eingestellt; mit dem Lernen desselben wird die Vorstellung eines Gegenstandes oder ein Begriff neu gewonnen oder aufgefrischt, befestigt und erweitert; das Interesse am einzelnen Worte und dessen Verständnis ist dadurch mehr gesteigert und das Geschäft des Erlernens mehr erleichtert, als wenn eine lange Reihe von dürren Vocabeln, die entweder ohne jeden sachlichen Zusammenhang hinter einander stehen oder nur lose unter einem gemeinsamen Begriff zusammengefaßt sind, eingelernt und hergesagt und dann vielleicht bald wieder vergessen oder wenigstens gelockert wird. Doch läßt sich nicht verkennen, daß die Sätze des Comenius eben nur um der einzelnen Wörter und eines gesuchten realen Zusammenhanges willen, in welchem sie erscheinen und als Gedächtnisaufgabe vorgeführt werden, gemacht und willkürlich gestaltet sind, und daß, wenn ein Knabe drei oder vier solcher noch so geschickt zusammengesetzter und auch nach ihrem Inhalte klug berechneter Sätze verstanden und gelernt und dadurch sich in den Besitz von 12—15 Vocabeln gesetzt hat, diese Vocabeln sich doch wieder aus jenem Zusammenhange als einzelne Wörter und Begriffe loslösen müßen und wieder unverbunden und ohne lebendigen Zusammenhang und unvermittelt im Gedächtnisse liegen oder sich verlieren.

Ein fester Zusammenhalt und lebendiger Zusammenhang der zu lernenden Vocabeln, ein leichteres und freudigeres Merken und sicheres Behalten derselben wird nur vermittelt, wie man bald erkannte, wenn etymologisch zusammengehörige Wörter zusammengestellt sind und durch die formelle Verwandtschaft der Wörter und das darinliegende Gesetz der Wortbildung, so wie durch entsprechende Bedeutung das Verständnis erleichtert, das Interesse geweckt, der Dienst des Gedächtnisses unterstützt, die Mannigfaltigkeit vieler Einzelheiten auf eine gleichmäßige oder wenigstens oft wiederkehrende Analogie zurückgeführt wird.

Dieses Verfahren nach etymologischem Principe, ein etymologisches Vocabularium, war freilich erst möglich, nachdem die etymologische Forschung der Sprache Fortschritte gemacht hatte und zu gewißen Beobachtungen und Resultaten, wenn auch noch in beschränkterem Umfange, gelangt war. Dieser etymologische Gesichtspunct ist zuerst von Christoph Cellarius in's Auge gefaßt worden in seinem Liber latinitatis probatae et exercitae memorialis naturali ordine dispositus 1688. Dieses Hülfsbuch ist später von J. M. Gesner herausgegeben und viel gebraucht worden; wahrscheinlich als die letzte Bearbeitung wird citirt Primitiva latina ex libro memoriali Chr. Cellarii descripta et numerata, Brunsvigae 1788; an die primitiva schloßen sich derivata an. Das Vocabellernen war fortwährend ernstlich gefordert worden, was man auch aus der methodus der lateinischen Grammatik Joach. Lange's ersieht.

Seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts aber war das Vocabellernen mehr und mehr zurückgetreten, vielleicht weil bei dem Auswendiglernen ein zu mechanisches und unfruchtbares Verfahren eingerissen war, vielleicht auch durch den Einfluß der Philanthropisten, welche durch möglichste Veranschaulichung beim Unterrichte und durch praktische Unterweisung in den Sprachen den todten Gedächtniskram aus den Schulen verbannen zu können vermeinten, deshalb die Abschaffung eines gesonderten Vocabellernens verlangten und die Bereicherung des Wortschatzes nur beiläufig gefördert wissen wollten. Die Bestrebungen, Methoden und Erfolge des Philanthropinismus, obwohl auch er manche gute Anregung gegeben hat, fielen bald dahin; die aufgetriebenen Seifenblasen und der aufgewirbelte Staub sank bald zusammen. Die Männer der Schule hatten überhaupt den Theorien und der Industrie dieser Richtung wenig Vertrauen und Beachtung gewidmet, die alte Praxis und Methode nahm ihren Fortgang und fand Verbesserung und Vervollkommnung; die etymologische Forschung gewann Ausdehnung, wissenschaftliche Methode, sichere Resultate und wurde in größeren und kleineren Wörterbüchern auch für Schulzwecke nutzbar gemacht. Für das Vocabellernen erschien zuerst 1820 das Vocabularium von Friedrich Wiggert: Vocabula latinae linguae primitiva und hat sich durch viele Auflagen weit verbreitet und bis in die neueste Zeit

Freunde erhalten. In den „Vorerinnerungen" spricht sich W. dahin aus, daß ein Auswendiglernen der Wörter, die beim Uebersetzen vorkommen, nicht ausreichend sei, zumal da durch Zufall vielleicht viele sehr nöthige Wörter längere Zeit hindurch gar nicht oder wenigstens nicht in ihrer Grundbedeutung vorkommen könnten; Primitiven müße der Anfänger vorzüglich lernen, weil diese in der Regel einfachere und dem Kinde näher liegende Begriffe ausdrücken und von ihnen aus am leichtesten in der Wörterkenntnis weitergegangen werden könne. Neben den Stammwörtern stehen aber öfters derivata mit und ohne Erklärung; Vergleichungen, Vermuthungen und Fragen zum Zwecke der Anregung sind gegeben. Die in alphabetischer Reihenfolge aufgeführten Stammwörter sind durch Zeichen und Zahlen in fünf Curse getheilt, die in 2—3 einjährigen Classen gelernt werden können, so daß nach einer auf je 20 Halbjahrswochen berechneten Vertheilung im ersten Cursus 200, im zweiten 500, im dritten 900, im vierten 1440, immer einschließlich der im vorhergehenden Cursus gelernten, im fünften sämmtliche im Buche aufgeführten 2300 Wörter gelernt sein müßen. Wiggert stellt folgende Grundsätze auf: 1. Der Anfänger lerne weniges, aber dies genau, und das Nöthigste und Verständlichste voran; die Wörter müßen nicht nur eingeprägt, sondern auch bei den Uebungen im Declíniren und Conjugiren zu kleinen Sätzen verbunden werden; deshalb sind Adjective und Substantive zusammenzustellen, Substantive und Pronomina, letzteres namentlich bei abweichendem Genus, „haec arbor, arboris, dieser Baum." 2. Repetitio est mater studiorum. 3. Das Wortgedächtnis werde geübt, ehe der Schüler zu vielerlei Sachen zu behalten hat. Es soll lieber zweimal eine Halbe- oder viermal eine Viertelstunde als jedesmal eine ganze Stunde auf das Abfragen des gelernten und das Durchnehmen des neuen Wochenpensums verwendet, es sollen dabei schon gelernte Substantive unter einander verbunden, Adjective zu Substantiven gefügt, die Abweichungen in der Bildung des Perfects und Supinums eingeübt, verwandte Begriffe zusammengestellt, Sätze ex tempore vorgesprochen und übersetzt werden. Im Anhange sind die Hauptregeln der Wortbildung und die Quantität der Sylben behandelt und exemplificirt.

Das Wiggert'sche Buch ist als das erste tüchtige und methodisch angelegte und durchdachte Vocabularium etymologischer Art zu bezeichnen und epochemachend gewesen; über einzelne Mängel desselben vgl. Protocoll der ersten pommerschen Directorenconferenz, Stettin 1861, S. 83. Von anderen Erscheinungen auf diesem Gebiete nennen wir noch das Vocabularium für den lateinischen Elementarunterricht von L. Döderlein, das gleichfalls nach etymologischen Grundsätzen mit Beachtung der Fortschritte der Etymologie bearbeitet und alphabetisch nach Primitiven mit zahlreichen Derivaten und Compositen geordnet ist; die auf der ersten Stufe zu lernenden Primitiven sind besonders hervorgehoben. Ferner Originationis latinae liber memorialis von Langenstepen 1857, welcher der Ansicht ist, daß erst Quinta das Vocabularium beginne, Unter-Tertia es beende, Ober-Tertia im Ueberblick und Zusammenfassen des Etymologischen besonders wiederhole, während Sexta noch lieber an grammatisch- als etymologisch-methodischem Wörterlernen geübt werde. —

Einen sehr wirksamen und nachhaltigen Anstoß gab in Preußen die Circularverfügung von 10. April 1856. Dieselbe ausgehend von der in gutächtlichen Berichten als allgemein anerkannten Thatsache, daß es auf den Gymnasien den Schülern auch der mittlern und obern Classen häufig an derjenigen copia vocabulorum im Lateinischen fehlt, deren es besonders zu einem leichten und sicheren Verständnis der Autoren bedarf und daß deshalb die Neigung zum Gebrauch ungehöriger Hülfsmittel, namentlich zur Benutzung gedruckter Uebersetzungen und zum Ueberschreiben der Vocabeln, so wie die Abhängigkeit von dem auch in den obersten Classen noch neben dem Autor liegenden Vocabelbuch nicht selten angetroffen und die eigne Befriedigung der Lernenden beim Lesen der Classiker vermißt werde, bezeichnet es als eine Pflicht der Schule, von den ihr zu Gebote stehenden Mitteln der Gegenwirkung den sorgfältigsten Gebrauch zu machen. Aus dieser wichtigen Verfügung ist noch Folgendes herauszuheben: „Die Schüler der

untern Classen bedürfen einer bestimmten Anleitung, wie sie beim Präpariren zu Werk zu gehen haben; und die einmal erlernten Vocabeln müßen ebenso wie die Regeln Gegenstand wiederholter Repetition sein, bei der durch mannigfach wechselnde Fragweise einem mechanischen Auswendiglernen vorgebeugt wird; bei den Versetzungen ist auf sichere Vocabelkenntnis ein größeres Gewicht zu legen, als gemeiniglich geschieht. Wenn auf diese Weise durch feste Einprägung der in der Grammatik und den Lesestücken vorkommenden Vocabeln dem Bedürfnis der untersten Classen im allgemeinen genügt werden kann, so ist doch außerdem, in Betracht der Nothwendigkeit empirischer Grundlagen beim ersten Unterricht, und für die Zeit der größten Willigkeit des Gedächtnisses, rein methodisches Vocabellernen sehr zu empfehlen. — Am wenigsten empfiehlt es sich, Vocabeln nur nach der zufälligen Ordnung des Alphabets lernen zu lassen; bildend für das Sprachgefühl auch im ersten Knabenalter wird es nur geschehen, wenn das Zusammengehörige gruppenweis und nach Analogien gelernt wird, wobei sowohl der reale wie der logische Gesichtspunct, nach welchem z. B. auch die opposita eingeprägt werden, Berücksichtigung verdienen. Geht ein streng etymologisches Verfahren über die Kräfte der Schüler in den untersten Classen hinaus und eignet sich überhaupt für die Schule nur das in dieser Beziehung unzweifelhaft Feststehende zur Benutzung, so ist doch das Wesentliche der Wortbildungslehre, worin jetzt nicht selten eine große Unwissenheit angetroffen wird, nach Maßgabe des Schulbedürfnisses, bei welchem es auf eine systematische Vollständigkeit nicht ankommen kann, gehörigen Orts mitzutheilen und einzuüben. Der beabsichtigte Nutzen eines irgendwie geordneten Vocabellernens wird indes nur dann mit Sicherheit erwartet werden können, wenn es keine isolirte Gedächtnisübung bleibt, sondern wenn, je nach den einzelnen Classenstufen, der erlernte Wortvorrath in mündlicher und schriftlicher Uebung fortwährend zur Verwendung kommt, und möglichst in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten wird."

In dieser Verfügung war die Nothwendigkeit einer copia vocabulorum im Lateinischen, das methodisch geordnete Verfahren, das angemessene Fortschreiten von Stufe zu Stufe, die Verwendung und Verwerthung der einmal gelernten Wörter scharf hervorgehoben; und da sich dieselbe definitiver und bindender Vorschriften hinsichtlich der Ausführung enthielt, vielmehr diese den Berathungen, Erfahrungen und individuellen Anschauungen der Lehrercollegien überließ, so war damit eine wohlthätige Anregung gegeben, welche das Interesse weckte, das Nachdenken reizte, die Prüfung der verschiedenen Gesichtspuncte und Methoden veranlaßte und sicherlich großen Nutzen schaffte. Infolge davon erschien eine große Anzahl von Vocabularien und Lesebüchern mit Vocabularien, fand die Frage eingehende Behandlung pro und contra in Collegien, Zeitschriften, Programmen und stand bei allgemeinen und provinciellen Versammlungen der Schulmänner und Directoren häufig auf der Tagesordnung.

In neuerer Zeit ist die Nothwendigkeit eines plan- und regelmäßigen, nicht dem bloßen Zufall anheimgegebenen Vocabellernens allgemein anerkannt; man darf in heutiger Zeit, wo neben der lateinischen Sprache noch so viele andere Anforderungen an die Kraft der Schüler herantreten, wo die Alleinherrschaft des Lateinischen zurückgetreten ist, die Anforderungen aber an die Leistungen in demselben nicht weiter beschränkt werden können, nicht mehr darauf rechnen, daß der tägliche Unterricht und die täglichen Uebungen von selber eine solche Wörterkenntnis absetzen, wie sie für eine raschere Lectüre der Classiker nothwendig ist. Die Ansichten aber über die Nothwendigkeit und den Nutzen besonderer für diesen Zweck bestimmter Vocabularien, über ihre zweckmäßige Einrichtung, über das dabei zu Grunde zu legende Princip, über das beim Lernen, Einüben, Repetiren zu beobachtende Verfahren, sind sehr getheilt und gehen weit auseinander. Manche verwerfen auch jetzt noch den Gebrauch besonderer Vocabularien; die Behauptung wird von urtheilsfähigen Schulmännern ausgesprochen, daß auch jetzt noch — nach der Verfügung von 1856 — eine ausreichend feste Vocabelkenntnis, wenn auch viel erstrebt doch noch nicht erreicht sei, und daß die vielfach in Gebrauch

gekommenen Vocabularien sich zur Erreichung des Zweckes meist als „wenig lohnend, zeitraubend und unfruchtbar erwiesen haben und wieder außer Gebrauch gekommen seien." Eine sehr anschauliche und lehrreiche Darstellung über die verschiedenen Ansichten und deren individuelle Begründung ist aus den Gutachten, Referaten und Discussionen zu entnehmen, die in den ausführlichen Protokollen zweier pommerschen Directorenconferenzen im Jahre 1861 und 1870 niedergelegt sind. Die wesentlichen Differenzpuncte bewegen sich um folgende Fragen: ob man entweder sich an den Wörtern, welche die Erlernung der Grammatik, die Lectüre, die Uebersetzungsübungen mit sich bringen, genügen und dieselben fest einlernen, gehörig ordnen, mannigfach verwenden und fleißig repetiren lasse in einfacher Gestalt, in Zusammensetzungen mit andern Wörtern, im Satze, mit etymologischen Erläuterungen u. s. w. oder ob man, wenn auch im möglichst engen Anschluß an den Lehrgang der Classen, ein gesondertes Vocabellernen unter Benutzung eines Vocabulars eintreten lasse; ob dieses Vocabular sachlich oder etymologisch oder grammatisch geordnet sein, oder ob eine Abwechslung oder Mischung zwischen grammatischer, sachlicher, etymologischer Anordnung stattfinden müße: ob für die verschiedenen Classen verschiedene, nach verschiedenen Gesichtspuncten eingerichtete Vocabularien zu gebrauchen seien und in welchen Classen die eine oder die andere Anordnung zweckmäßig erscheine, ob man das methodische Vocabellernen unter Benutzung eines Vocabulars schon in der untersten Classe (Serta) oder in der vorletzten oder noch später etwa nach Absolvirung der einfachen Formenlehre, eintreten lasse. Hervorragende Schulmänner und Pädagogen geben der etymologischen Anordnung den Vorzug. So Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, 1862, S. 98: „Princip beim ganzen Elementarunterricht ist die sofortige Verarbeitung des Gelernten in Sätzen. Dazu gehört nun freilich, daß die Schüler Wortkenntnis erlangen. Darum ist es nothwendig, Vocabeln lernen zu lassen und die gelernten immer wieder und alle Tage zu repetiren; auch darf die Anordnung keine zufällige dabei sein, sondern zunächst brauche man ein etymologisch geordnetes Vocabularium wie das Döderleins, dann ein phraseologisches, wie es Herold zusammengestellt hat." Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1868, S. 339, 355 f. fordert, daß der Sprachunterricht nicht mit dem einzelnen Worte, sondern mit dem einfachen Satze beginne und dieser Satz so gewählt werde, daß an ihm die einfachsten Verhältnisse der Formenlehre und Syntax wargenommen und erweitert werden können, und daß deshalb auch das Erlernen der Vocabeln und Phrasen sich an das eben verarbeitete Material enge anschließe, daß die neuen Vocabeln die Begriffssphäre des schon bekannten Wortes zu ergänzen und zu erweitern haben, sei es durch Aufführung synonymer Ausdrücke, durch Hinzufügung passender Adjective, durch genauere Bezeichnung sachlich verwandter Gegenstände oder durch Verbindung der Derivata mit dem Stammworte. Schrader verwirft die sachliche Anordnung des Vocabulars, weil der Lehrer in den unteren Classen nicht leicht Anlaß habe, die Wörter, welche sachlich derselben Begriffssphäre angehören, zu verwerthen, da sie nicht alle gleich wichtig, gleich üblich und wegen ihrer verschiedenartigen Form nicht gleich verwendbar sind, und giebt der etymologischen Anordnung aus inneren sprachlichen und didaktisch-praktischen Gründen unbedingt den Vorzug, weil sie „sich aus der Sache selbst ergiebt und weil die Erlernung der Sprache in ihrem innern Bau, nicht aber die der Sachbenennungen der Hauptzweck des Unterrichts ist," und weist nach, daß der Schüler durch etymologische Zusammenordnung der Wörter auf dem Wege unmittelbarer Anschauung in die Wortbildungslehre eingeführt, zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit, zur Stärkung der Gedächtniskraft angeleitet und die erforderliche Uebung im Hören und Sprechen des fremden Idioms veranlaßt werde. Scheibert (Pädagog. Archiv von Langbein, 14. Jahrg. Nr. 2, S. 144) schlägt den Nutzen, den der Knabe durch das Lernen der zu den Lectionen des Uebungsbuchs abgedruckten Wörter gewinnt, sehr gering an; das Wort soll dem Knaben nicht nur als Satzdiener, sondern in seiner Isolirtheit und Persönlichkeit entgegentreten und dadurch dem Schüler größeren Respect einflößen. Dies würde also nur möglich sein, wenn der Knabe die zu lernenden Wörter sich

entweder ſelbſt aus dem Lexikon zuſammenſtellt oder nach ihrer Entſtehung und ihrer Verwandtſchaft mit andern aus einem etymologiſch geordneten Vocabular kennen lernt und ſich einprägt.

Eine ausſchließlich nach dem ſachlichen Gehalte der Wörter geordnete Wörterſammlung enthält das Vocabularium von Haupt für Quinta und Quarta, 2. Aufl. Poſen 1863, ſo daß die 3000 ausgehobenen Wörter — aus allen Declinationen, Conjugationen, primitiva, composita, häufiger und ſeltener vorkommende Wörter durcheinander — in 25 Abſchnitten (Schule, Haus, Garten, Wald, Meer, Geiſt u. ſ. w.) gruppirt und zu größeren Ganzen verknüpft werden in der gewiß überſchwänglichen Erwartung, „daß das Aufſuchen des meiſt naheliegenden Zuſammenhangs dieſer zuſammengeordneten Wörter den Geiſt des Schülers unausgeſetzt beſchäftigen werde und die concrete Welt, welcher der Schüler ein ſo offenes Auge und ein ſo reges Intereſſe entgegenbringt, großentheils in den Rahmen anmuthiger Bilder ſich faſſen laſſe."

Andere Vocabularien ſind zwiefachen oder gemiſchten Charakters, in der einen Hälfte ſachlich, in der andern etymologiſch geordnet; ſo das weitverbreitete von E. Bonnel, Berlin 1869 (13. Aufl.). Der erſte für Sexta beſtimmte Theil desſelben enthält die gangbarſten Subſtantiva, meiſt concreta, nach der Methode des Amos Comenius orbis sensualium pictus, ſodann abstracta und Adjectiva mit ihren Gegenſätzen (virtutes, vitia); der zweite für Quinta bis Unter-Tertia beſtimmte Theil iſt etymologiſch, ſo daß die verba primitiva zu Grunde gelegt ſind, denen ſich dann ſowohl die verba derivata als auch die übrigen Wörter desſelben Stammes anſchließen. In umgekehrter Weiſe iſt das Meiring'ſche Vocabularium ſeinem Haupttheile nach alphabetiſch und etymologiſch zuſammengeſtellt; in einem Anhange iſt dann eine kürzere Zuſammenſtellung von Wörtern in ſachlich geordneten Gruppen hinzugefügt. Chriſtian Oſtermann hat in Verbindung mit Uebungsbüchern zum Ueberſetzen vier lateiniſche Vocabularien oder ein Vocabularium in vier Abtheilungen für die vier untern Claſſen herausgegeben, Leipzig, Teubner, 1860, neueſte Auflage 1872, und in der Vertheilung und Anordnung des Stoffes einen von den bisher üblichen Methoden verſchiedenen Weg eingeſchlagen, indem die beiden für Sexta und Quinta beſtimmten Vocabularien ausſchließlich grammatikaliſch geordnet ſind, das für Quarta beſtimmte im erſten ſachlich geordneten Theile die am häufigſten vorkommenden Nomina, im zweiten grammatikaliſch geordneten Theile die Verba umfaßt, endlich das für Tertia beſtimmte die auf den vorausgehenden Stufen gelernten Vocabeln mit Hinzufügung neuer, ausſchließlich nach dem etymologiſchen Princip geordnet, und einen Anhang über die Wortbildung der Nomina und Verba enthält. Oſtermann geht von dem Geſichtspuncte aus, daß mit den Vocabularien entſprechende Uebungsbücher zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. und demnach das Vocabellernen mit den Ueberſetzungsübungen in engſte Verbindung zu ſetzen ſeien, damit einestheils die gelernten Wörter nicht mehr ein todter Schatz bleiben, den der Schüler zunächſt wenigſtens nicht zu verwenden vermag, ſondern ein unumgänglich nothwendiges Hülfsmittel für die Anwendung deſſen werden, was er in der Grammatik bereits gelernt hat, andererſeits ein regelmäßiges und geordnetes Vocabellernen bereits in den unterſten Claſſen ſtattfinden kann, ohne daß die noch ſchwachen Kräfte der Schüler überbürdet werden. Daraus ergiebt ſich die Einrichtung, daß die zu lernenden Vocabeln ſich ſtreng an den grammatiſchen Unterricht anſchließen und nach den Redetheilen und ihrer Verſchiedenheit in der Declination und Conjugation, nach ihren Endungen und ihrem Geſchlecht geordnet ſind. Ein anderer beachtenswerther Geſichtspunct Oſtermanns iſt der, daß er bei den in den Vocabularien aufgenommenen Wörtern dem Bedürfniſſe der Schüler für die Lectüre derjenigen Autoren, die in den unteren und mittleren Claſſen geleſen zu werden pflegen, mehr zu Hülfe kommen will. Deshalb ſind die aufgeführten Vocabeln lediglich den beiden Schriftſtellern, welche an den meiſten Gymnaſien in der Quarta und Tertia geleſen werden, dem Nepos und dem Cäſar (bell. gall.) entnommen

und durch das Vocabellernen auf der früheren Stufe sollen die Schüler auf die Lectüre der nächsten Classe vorbereitet werden.

Nach dieser geschichtlichen Darstellung unter Berücksichtigung einiger betreffenden Hülfsmittel dürfen wir wohl diejenigen allgemeinen Normen und Gesichtspuncte, die sich als maßgebend und wesentlich für das Erlernen der Vocabeln zunächst in der lateinischen Sprache und für die Einrichtung und den Gebrauch der Vocabularien ergeben, kürzlich noch zusammenfassen.

Ein regelmäßiges und methodisches Erlernen der Vocabeln vom Anfang des Unterrichts in der lateinischen Sprache an ist unerläßlich. Die Auswahl, Anordnung und Anzahl der Vocabeln muß dem jedesmaligen Standpuncte der Jugend, den Aufgaben des Unterrichts und den Anforderungen der Uebungen entsprechen. Die gelernten Vocabeln müßen gleichzeitig und vielseitig zur Verwendung kommen. Der Gebrauch besonderer Vocabularien ist zur Erleichterung und Sicherung des Lernens und Repetirens sowie zur ordnungsmäßigen Einrichtung der ganzen Uebung sehr zu empfehlen. Der ganzen Aufgabe der Erlernung einer fremden Sprache, auch der lateinischen, entspricht am zweckmäßigsten ein etymologisch geordnetes Vocabularium; ob dieses zugleich auch alphabetisch angelegt sei, erscheint gleichgültig. Ein Betreiben des Vocabellernens nach etymologischem Princip ist aber nicht möglich, ehe der Schüler einige Einsicht in die Gesetze der Sprache wenigstens durch die Kenntnis und Uebung der regelmäßigen und theilweise auch der unregelmäßigen Formenlehre gewonnen und einiges Sprachmaterial sich angeeignet hat; es wird daher das etymologische Verfahren erst in Quarta oder in der Tertia eintreten können. Wenn die auf den beiden untersten Stufen im engen Anschluß an den grammatischen Lehrgang zu lernenden Vocabeln ebenfalls in gesonderten Verzeichnissen zusammengestellt sind und der Grammatik und dem Uebersetzungsbuche correspondiren, so kann dieses nur zweckmäßig und förderlich sein; durch eine vorzugsweise Berücksichtigung der bei der nachfolgenden Lectüre nöthigen Wörter wird der concentrischen Zusammenfassung der verschiedenen Unterrichtsthätigkeiten kein geringer Dienst erwiesen werden. Zwischen dem Gebrauche eines grammatikalisch geordneten Vocabulars und dem eines etymologischen einen Cursus einzuschieben, nach welchem Vocabeln in sachlicher Ordnung erlernt werden, ist an sich und für die Kenntnis der Wörter und ihres sprachlichen Zusammenhanges nicht nothwendig, obwohl dadurch, daß die Schüler genöthigt werden, früher gelernte Wörter unter einem neuen Gesichtspuncte aufzufassen, eine Uebung des Gedächtnisses und der Denkkraft dargeboten werden kann. Erst an diese bezeichneten Vorübungen schließt sich der Gebrauch des etymologischen Vocabulars nach schulmäßigem vom Einzelnen zur Mannigfaltigkeit, vom Realen zum Rationalen fortschreitenden Verfahren angemessen an. Die Verfasser von ausschließlich etymologisch angelegten Vocabularien wollen gleichfalls, daß anfänglich auch nur einzelne Vocabeln, primitiva, gelernt werden, und bloße primitiva lassen noch keine etymologische Betrachtung zu; erst nach Ueberwindung einiger Vorstufen können die ganzen Wörterreihen mit primitivis, derivatis, compositis zusammengefaßt, eingeprägt und in ihrem sprachlichen Zusammenhange erlernt werden. Das erste Lernen von Vocabeln nach etymologischen Vocabularien ist im Grunde genommen nur ein alphabetisches; es ist daher immer angemessener, zunächst im Anschluß an den grammatischen Lehrgang der Unterclassen die Schüler sich in geordneter Weise einen Vorrath von Vocabeln aneignen und sodann diesen durch etymologische Zusammenstellungen erweitern und befestigen zu lassen und zum sprachlichen Verständnisse zu erheben. Daß auf diese Weise in Tertia schon eine recht ansehnliche Anzahl von Vocabeln zusammengefaßt werden kann, ist einleuchtend. Es muß aber in Tertia und auch schon in Quarta der Gebrauch des Lexikons gefordert, bezw. vorbereitet werden; denn das eigene Suchen, Vergleichen, Combiniren fördert am meisten. Weiterhin ist darauf zu halten, daß die bei der Lectüre und den sonstigen Uebungen vorkommenden Wörter im Lexikon aufgesucht, gelernt und namentlich bei der Repetition und Nachübersetzung nach ihren hauptsächlichen aus der Grundbedeutung sich

entwickelnden Bedeutungen analysirt werden. Etwaige versus memoriales, loci communes u. a. in mäßigem Umfange können als dankenswerthe Zugaben der Vocabularien erscheinen; phraseologische Sammlungen bilden den nächsten nothwendigen Anschluß an die Vocabularien.

Die mehrerwähnte Verfügung v. 10. April 1856 erkannte hinsichtlich der griechischen Sprache ein ähnliches Bedürfnis an, und schon im J. 1829 hatte das posen'sche Provincialschulcollegium verordnet: „Um die Schüler in den Besitz der nöthigen copia vocabulorum zu setzen, sollen in alphabetischer Ordnung allmählich von den untersten Classen auf im ganzen 3000 Stammwörter der griechischen Sprache auswendig gelernt und Uebungen angestellt werden, die Bedeutung von Wörtern, die von den gelernten abgeleitet sind, selbst zu finden." So sind auch griechische Vocabularien hergestellt worden, um durch methodisches Erlernen griechischer Vocabeln das leichtere und promptere Verständnis der Classiker und eine größere Beherrschung der Sprache anzubahnen. In dem Vocabular von Todt, 2. Aufl. Halle 1868, sind die Wörter nach ihrem realen Zusammenhang gruppirt. Diese Anordnung, meint der Verfasser, erleichtere das Lernen am meisten, weil sie dem auf Erkenntnis und Gruppirung der Dinge gerichteten Jugendalter am naturgemäßesten sei, weil sich ihr auf leichteste Weise jedes andere Moment unterordnen, und weil sich so die Einprägung des gesammten Sprachstoffes in mündlichen und schriftlichen Uebungen am leichtesten bewerkstelligen lasse. Eine solche reale Zusammenstellung dürfe aber nicht die Substantiva allein umfassen, sondern alle Theile des zu lernenden Sprachschatzes müßten in sachlichen Hauptgruppen dargeboten werden, und ein solches Vocabular müße auf das Nothwendigste beschränkt werden. Freilich sieht sich Todt in der Vorrede zur 2. Aufl. zu einer wesentlichen Einschränkung gedrungen, indem er sagt: „Es ist zwar ganz richtig, daß die reale Gruppirung vollständig durchgeführt" (wie das bei einem Vocabularium möglich sei, ist schwer zu begreifen), „die größten Vortheile beim Lernen bietet, aber die Autoren, welche die Schüler lesen sollen, verbreiten sich keineswegs gleichmäßig über alle Gebiete des real Seienden, sondern während einige derselben sehr stark angebaut sind, liegen andere fast brach und außerdem zieht sich durch die ganze griechische Prosa ein reicher Gebrauch der den eigentlichen Dingen am fernsten liegenden Ausdrücke, nemlich der Bezeichnungen der Seelenthätigkeiten und Zustände und der allgemeinsten Anschauungen von Raum, Zeit und Zahl. Der Verfasser schickt eine Sammlung von 406 Declinationsbeispielen, geordnet nach Accenten, Endungen, Stämmen, zum Lernen für die ersten 10—15 Wochen bestimmt, voraus; dann erst beginnt der sachliche Theil mit dem leiblichen Leben, geht dann auf das Zusammenleben und das Geistesleben über und schließt mit der unorganischen und organischen Natur. Ueberhaupt sind vier jährige Curse unterschieden für IV, IIIb, IIIa, IIb; die Lehrer sollen in IV und III die schriftlichen Arbeiten mit steter Rücksicht auf die eben paragraphenweise gelernten Vocabeln selber zusammenstellen. Unter dem Texte stehen Composita einiger am häufigsten vorkommenden Verba und Constructionsangaben. Zu nennen ist ferner Kübler, griechisches Vocabular, Berlin 1870, 5. Aufl., welches die Stamm- und abgeleiteten Wörter zusammenstellt, aber immerhin ein systematisches Betreiben der Uebungen von IV an gestattet, gerade die auf der Schule am meisten gelesenen Schriftsteller, namentlich Xenophon berücksichtigt und auf Unregelmäßigkeiten in der Flexion u. s. w. durch Citate der Grammatik hinweist. Vgl. Langbein, Arch. XII. 10, 760.

Bei Erlernung der neuern Sprachen tritt die Nothwendigkeit, bald möglichst eine größere und umfassende Vocabelkenntnis zu gewinnen, um so entschiedener hervor, als dabei die Absicht einer unmittelbaren mündlichen und schriftlichen Anwendung der Sprache nahe liegt. Die Vocabeln, welche zu den behufs Einübung der Grammatik nöthigen Uebersetzungsaufgaben gehören und mit den grammatischen Abschnitten in engster Verbindung stehen, müßen natürlich sicher gelernt und fleißig repetirt werden, obwohl dabei eine angemessene Beschränkung auf das zunächst Nothwendige und eine

zweckmäßige Auswahl der Wörter vielfach vermißt wird. Einzelne Vocabelbücher für Französisch sind meist für das bloße Auswendiglernen in den unteren Classen bestimmt; andere vocabulaires, Phrasen- und Dialogensammlungen sind sachlich geordnet (systematiques) und sollen als Anleitung zum Sprechen (guide de conversation française) in oberen Classen dienen. Vgl. darüber Schmitz, Encyklopädie des philolog. Studiums der neueren Sprachen, S. 127, 211, 432. Sachlich und etymologisch ist das lateinisch-deutsche Vocabular von Beck mit Gegenüberstellung der betreffenden französischen und englischen Umbildungen von Benecke. Berlin 1868. **Queck.**

Vocationsdecret, —urkunde = Anstellungsdecret s. Anstellung S. 219.

Volkslied. Wir haben diesen Gegenstand hier weder vom ästhetischen noch vom literar-historischen Gesichtspunct aus zu betrachten; die Frage ist für uns nur diese: ob und in welcher Weise das Volkslied auch für das Jugendalter beizuziehen und als Bildungsmittel zu gebrauchen sei? wobei sowohl die poetische als die musikalische Seite in Betracht kommt. Die edelste Gattung des Volksliedes, den Choral, lassen wir hier unerörtert, da das Nöthige hierüber schon in den Artikeln Gesang (Bd. II. S. 759—761) und Gesangbuch gesagt ist.

Gehen wir zunächst von der Melodie aus — denn ein Volkslied, das nicht gesungen wird, ist ein non ens, im Volke selbst erhält es sich immer nur dadurch, daß es wirklich gesungen, nicht etwa gelesen oder gar declamirt wird, also nur durch seine Melodie —: so bietet die Leichtigkeit der Ausführung, das Einfache, Ohrenfällige des Volksliedes, das weder Sprünge in der Tonfolge, noch entfernte Ausweichungen, noch chromatische Gänge kennt, das auch dem nicht musikalisch geschulten, aber eines guten Gehörs sich erfreuenden Sänger das sogenannte Secundiren sehr leicht macht, — all das bietet, sagen wir, die erwünschte Gelegenheit, dem Kinde, noch ehe man es mit dem Notenlernen plagen muß, sobald nur sein Stimmchen feste Tonfolgen zu Stande bringt, solche Melodien zu geben, die es augenblicklich fassen und nachsingen kann, ja die es, sobald es sie einigemal gehört hat, ungeheißen zum eigenen Vergnügen nachsingt. Der Text ist ihm dabei oft so sehr Nebensache, daß es auch Unverstandenes getrost acceptirt, manchmal auch sich den Text in einer Weise zurecht macht, wodurch er erst zum blanken Unsinn wird. Das muß natürlich aufhören, sobald es mit dem Singenlernen Ernst wird. Alsdann dürfen Volkslieder nicht mehr der einzige Stoff sein, der im Unterricht und zum musikalischen Genuß verwendet wird, weil sonst Gehör und Stimme für die mannigfacheren und höheren Gattungen, wie namentlich für den kunstvolleren Chorgesang und Einzelgesang nicht ausgebildet würden; aber ein werthvoller Theil des Gesanges bleibt das Volkslied auf allen Stufen. Wie so manchmal bei Gesangfesten ein Volkslied, gut gesungen, als echte Perle aus allen Productionen hervorglänzt, so haben ja unsere größten Meister immer wieder aus diesen Quellen geschöpft; wie hat nicht nur z. B. Boieldieu seine „weiße Frau" mit den köstlichen schottischen Volksmelodien zu schmücken verstanden, sondern wie klingt selbst aus Beethovenschen Symphonien, noch weit mehr in Haydns großen Vocal- und Instrumentalwerken der Ton der Volksmelodie so reizend heraus! Für Kinder vollends sind die Volkslieder den expreß componirten Kinderliedern („man merkt die Absicht und wird verstimmt," heißt es so oft bei diesen) durchschnittlich vorzuziehen. Und wenn ihrer Zeit Nägeli, Gersbach und andere Männer der Aufklärungszeit mit Geringschätzung auf die originalen Volkslieder (auch auf die Choräle der Gemeinde) herabzusehen liebten, weil sie viel Besseres selbst produciren zu können überzeugt waren, oder wenn, wie der Unterzeichnete mit eigenen Ohren vernahm, ein angesehener Residenzprediger in den dreißiger Jahren es für eine Schande erklärte, daß ein Mann wie Silcher sich mit Bauernliedchen abgebe, so ist das nur ein weiterer Beweis, wie man gerade in der Zeit, in der man so recht populär sein wollte, von wirklicher Popularität keine Ahnung hatte.

Muß aber für die Jugend aus der Masse der uns jetzt durch emsiges Sammeln zu Gebot stehenden Volksmelodien eine sorgfältige Auswahl getroffen werden, weil auch in diesem Stück für die Kinderwelt nur das Beste gut genug ist: so tritt jene Nothwendigkeit in noch höherem Grad in Bezug auf die Texte ein. Ein großer Theil derselben ist bekanntlich erotisch. Nun singen zwar namentlich jüngere Kinder auch ein Lied wie „Muß i denn, muß i denn zum Städtele naus, und du mein Schatz bleibst hier" in aller Unschuld hin, sie denken sich eigentlich nichts dabei, die Sache selber ist ihnen fremd und es kommen ja auch in Märchen verliebte Prinzen und Prinzessinnen vor; die Unschuld der Sache liegt hier so ganz in der Gedankenlosigkeit der kleinen Sänger, in welche die Hand der Alten weder aufklärend noch verbietend eingreifen muß, um sie nicht zu stören. Aber sobald derlei Sachen in einer Schule, also ex officio gesungen werden, fühlen die Kinder selbst, daß das nicht paßt; der Lehrer muß doch, was sie singen, auch mitsingen können, und je höher er in ihren Augen dasteht, um so weniger würde es mit seiner Würde harmoniren, solches Liebesgetändel, wenn auch nur als Singmeister, mitzumachen. (Wenn vollends in einem polnischen Volkslied, das Schletterer mitgetheilt hat, s. Leipziger allgemeine musikalische Zeitung 1867. S. 119, ein verführtes Mädchen ihre Gespielinnen vor gleichem Fehltritt warnt, so wäre es geradezu beleidigend, etwa in einer Sonntagsschule oder einem Töchterpensionat dergleichen singen zu lassen; käme es aber in die Hände von Gymnasiasten, so wäre es ein Reiz zu frivolen Bemerkungen.) Ebenso sind selbstverständlich alle die zahllosen Trinklieder auszuschließen, von denen es im deutschen Volksgesang wimmelt. Albert Knapp hatte zwar einmal den Einfall für die Christoterpe ein „theologisches Trinklied" zu dichten, wir erinnern uns aber nicht, es jemals singen gehört zu haben. Läppisches Zeug, da hinter der Posse auch nicht ein Funke Witz steckt, ist des Singens ohnehin nicht werth; wir haben jedoch im Gebiete des Volksgesangs dergleichen Producte viel weniger gefunden, als in der zopfigen Unterhaltungspoesie des vorigen Jahrhunderts, die bis an die Glanzperiode unserer Literatur heranreicht; die Geschichte des deutschen Liedes im 18. Jahrhundert von E. O. Lindner, herausgegeben von Ludwig Erk, Leipzig 1871 (mit vielen Musikbeilagen) giebt uns anschauliche Proben davon. (Darin sind u. a. mitgetheilt zwei Serien Gesänge unter dem Titel: „Ohrenvergnügendes und Gemüthergötzendes Tafelconfect" Augsb. 1733.) Wenn dagegen das Mildheimische Liederbuch von Becker dem Volks- und Bürgervergnügen den zeitgemäßen Charakter der Aufklärung zu geben sucht, (kommt doch unter Nr. 720 als Travestie des kirchlichen Te Deum ein „Danklied für die fortschreitende Aufklärung" vor!) — so war auch damit für den echten Volksgesang nichts gethan; das Volk nahm von diesen Windeiern keine Notiz; traurig genug war es, daß man es zwang, in den Kirchen die geistlichen Elaborate der Neuerer zu singen; aber in Feld und Wald, in der Schenke und auf den Märkten hatte kein Consistorialerlaß oder Cabinetsbefehl eine Gewalt über des Volkes Gesang. — Um von Liedern mit unpassenden Texten doch die Melodie für die Jugend benutzen zu können, hat man ihnen häufig andere Texte unterlegt; wir finden z. B. noch in neueren Schulliedersammlungen statt des Textes: Steh ich in finstrer Mitternacht ꝛc. ein Lied über das Gottvertrauen; statt „Bemooster Bursche zieh' ich aus" wird gesungen: „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach klipp klapp" ꝛc.; in „Auf Matrosen die Anker gelichtet" wird statt „Liebchen ade," gesetzt: „Freunde ade." Praktisch ist das aber nicht, denn die Kinder hören solch bekannte Originaltexte sonst im Leben und machen sich dann darüber lustig, daß man ihnen derlei Dinge verheimlichen wolle. Besser geht es an, dem Haydn'schen Kaiserlied außer Oesterreich einen deutsch-nationalen Text zu unterlegen, weil man es hier gar nicht zu verhehlen braucht, daß eine Travestirung vorgenommen worden; nur ists ein musikalischer Fehlgriff, daß die erste Zeile heißt: Deutschland, Deutschland über alles (von Hoffmann von Fallersleben), da die zweite Note der Melodie ein kurzes leichtes Achtel ist, auf das sich die vielen Consonanten gar nicht singen lassen.

Ziehen wir aber auch alles aus obigen Gründen ungeeignete ab, indem ja, soweit es

überhaupt singenswerth ist, im späteren Leben für den jetzigen Schüler Zeit genug dazu übrig bleibt, so ist der Schatz der Volkslieder noch immer so reich, daß die Jugend auf allen Stufen damit hinlänglich versorgt werden kann. Frühlingslieder, Wanderlieder, Turnlieder, Jagdlieder u. s. w. können auch, wenn z. B. die letzteren noch gar keine praktische Anwendung finden, ja für manche ihr Leben lang zu keiner solchen gelangen können und sollen, dennoch gebraucht werden; Uhlands weißen Hirsch (die Kreutzer'sche Composition aus den Männerstimmen in eine Octave höher versetzt) singt eine Mädchenschaar mit voller Lust; dasselbe gilt von manchen Soldatenliedern, zumal wenn sie eine vaterländische Bedeutung haben, sei es als historische Lieder, sei es, weil sie der rechte Ausdruck für die Stimmung der Gegenwart sind. Dies führt uns auf die vaterländischen Lieder, die außer dem allgemeinen Werth volksthümlicher Poesie und Musik für die Jugend noch den besonderen haben, daß sich das Nationalgefühl an ihnen stärkt und der Jugend besser einprägt, als durch patriotische Declamationen. Was ein im rechten Augenblick einschlagendes Volkslied für eine Nation werth ist, wie ein solches Lied alles Volk bis auf die Jüngsten hinab zu umschlingen vermag, das hat Max Schneckenburgers „Wacht am Rhein" gezeigt; von ihr kann man sagen, was die Limburger Chronik aus dem Jahr 1350 erzählt: „In derselben Zeit sang man ein new Lied in deutschen Landen, das war gemein zu pfeifen und zu trummeten zu allen Freuden;" und wenn auch unser Dichter selbst diese Ehrentage nicht erlebt hat, so ist es ein um so besseres Zeichen der Zeit, daß jetzt auch die Staatslenker für solche Elemente des nationalen Lebens ein klares Verständnis und Interesse gewonnen haben; damit stehts denn doch gar anders, als in den zwanziger Jahren, wo Karl Maria von Weber, der Componist des Freischützen, weder in Berlin noch in Dresden bei Hof eine persona grata war, nicht obschon — sondern gerade weil er den Körner'schen Vaterlandsliedern zur Zeit der Befreiungskriege Melodien gegeben hatte, mit denen sie alsbald ein Gemeingut des deutschen Volks geworden waren. — Dem hohen Ernst, dem leuchtenden Todesmuth, wie ihn im kritischen Moment das Volkslied ausspricht und der auch das Andenken an Unglücksfälle, an gefallene Helden, an eine eroberte Stadt heiligt, folgt aber, sobald ein Sieg erfochten ist, der Humor; wie nach Leipzig und Waterloo das deutsche Volk in Spottliedern auf Napoleon und die Franzosen sich Lust machte, wie schon der Rückzug aus Rußland mit dem Lied gefeiert wurde: „Kaiser Näppel zog gen Moskau aus ꝛc.," so hat unser Kutschke-Lied und „König Wilhelm saß ganz heiter" dem jetzigen „Napolium" und „Benedettig" den gleichen Hofdienst geleistet. — Es gab eine Zeit, in welcher das Volk seine eigne Geschichte nur in Form des Liedes bewahrte und kannte, das von Mund zu Mund gieng und arglos Dichtung und Wahrheit mischte. Diese poetische Historiographie hat sich auch neben den Chronikschreibern und den späteren und neueren Geschichtsbüchern erhalten; wir finden sie zusammengestellt in dem Werke: Fr. L. von Soltau's deutsche historische Volkslieder — erstes Hundert, Leipzig 1836, zweites Hundert 1856; es liegt darin der Beweis vor, wie sich alle Zeiten und großen Zeitereignisse mit einer Menge specieller Momente in der Volksdichtung abspiegeln und ins Volksgedächtnis einprägen; nicht nur Dinge, wie die Hussitenkämpfe, wie die Einnahme von Magdeburg, sondern auch Friedrich Hecker und das Treffen bei Kandern werden besungen („Gelt Hecker, gelt Hecker, das Blatt hat sich g'wendt, du hast ja bei Kandern den Schnurrbart verbrennt"). Merkwürdig ist, daß manche dieser poetisch-historischen Reminiscenzen sich, wie wir bei Soltau II. S. 509 sehen, in Kinderreimen erhalten, in diesen aber zu guter Letzt kaum mehr einen Sinn haben; solche Reime haben die Kinder ohne Zweifel irgendwo aus Liedern, die sie hörten, aufgeschnappt und sie dann, ohne irgend eine Rücksicht auf Logik und Geschichte, sich lediglich zum Auszählen zurecht gemacht. (Beispiele hat namentlich Ernst Meier gesammelt: „Deutsche Kinderreime aus Schwaben"). In unsern Tagen wird nun niemand verlangen, die vaterländische Geschichte soll in der Volksschule in dieser volksthümlichen Form, nämlich mittelst der Volkslieder aus allen Jahrhunderten gelehrt werden; was von diesen Liedern nicht der

Gegenwart angehört, das ist uns ja erst verständlich, wenn wir die geschichtlichen Thatsachen vorher schon kennen. Aber wie die geschichtlichen Volkslieder nicht als Geschichtsquellen, desto mehr aber als Zeugnisse darüber, in welcher Art die Ereignisse und Persönlichkeiten auf das Volksgemüth gewirkt haben, auch dem Historiker vom Fach nicht gleichgültig sein können, so bilden sie zum Geschichtsunterricht auf seinen verschiedenen Stufen eine werthvolle Zugabe, die der lernenden Jugend nicht bloß mit ihrem poetischen Reize zusagt, sondern auch die Data der Geschichte belebt und dadurch einprägt. Wer seinen Schülern vom Prinzen Eugen erzählt, der wird, wenn er den Sinn der Jugend versteht, die Geschichte damit krönen, daß er singen läßt: Prinz Eugenius der edle Ritter ꝛc.; wer in Württemberg von Eberhard im Bart erzählt, kann ja nicht umhin dazu singen zu lassen: „Preisend mit viel schönen Reden ꝛc." Wie viel schöne Illustrationen zum Geschichtsunterricht in höheren Classen, wo auch der Sinn für die poetische Schönheit und für das sprachlich Charakteristische der alten Volkslieder geweckt ist oder doch geweckt werden kann, bieten die hieher bezüglichen Stücke in Uhlands „Sammlung alter hoch- und niederdeutscher Volkslieder" dar! Hat sich vollends eine nationale, provinciale oder locale Geschichtserinnerung in einem Volks- oder Kinderfest erhalten, wie z. B. eine Episode aus der Hussitenzeit in dem Naumburger Kirschenfest, so darf ja das die Tagesgeschichte feiernde Lied nicht fehlen („die Hussiten zogen vor Naumburg ꝛc.," vergl. Süddeutscher Schulbote 1851. S. 58).

Um noch kurz auf andere Gattungen des Volkslieds einen Blick zu werfen, so werden die Räthsellieder, die schon im Mittelalter das Volk liebte (s. Uhland, I. S. 3 und viele andere), sich wohl als Spiel unter der Volksjugend forterhalten, ohne im Unterricht oder Schulleben verwendet werden zu können; Thierstücke (wie der Sängerwettstreit zwischen dem Kuckuck und dem Esel von Hoffmann von Fallersleben und Zelter — die Vogelhochzeit, bei Uhland I. S. 34., der Kuckuck S. 43, das Käuzlein S. 45) können wohl hie und da aus der Singstunde auch den Weg in eine Stunde naturgeschichtlichen Unterrichts finden, obgleich keine zoologische Wissenschaft daraus zu schöpfen ist. Standes-, Berufs- und Handwerkslieder, wie namentlich die letzteren ohne Zweifel in den alten Zunftgenossenschaften entstanden sind, passen auch erst für die Lebenszeit und solche Kreise, in denen die Berufswahl schon getroffen und eine gemeinsame ist; ein Lied, wie „Gottlob, daß ich ein Bäcker bin" (Mildheimisches Liederbuch Nro. 648), oder das Lied für Windmüller, (ebd. Nro. 646) werden wir weder im Gymnasium, noch in der Real- und Volksschule einüben; nur wenn etwa, nach Fröbels Methode, die spielenden Kleinen irgend ein Handwerk mimisch darstellen, passen derlei Verse dazu, die aber alsdann kindlicher gedichtet sein müßten, als die superklugen Mildheimischen Carmina sind. Spottlieder auf einzelne Gewerbe (wie: „Was gleichet uns Schneidern an Witzen und Listen") wären eine schlechte pädagogische Wahl; wogegen Lieder wie Hebels Schreinergesell, der in wenigen Wochen sieben Meister hat, oder das schwäbische: „Es hat 'n Schlosser 'n Gsellen g'het, der hat ihm so langsam gefeilt" — mit der in dem Witz steckenden Moral den Knaben nicht vorenthalten zu werden brauchen. Hirtenlieder, Schifferlieder, Bergknappenlieder, haben der Natur dieser Geschäfte nach einen poetischen Charakter allgemeinerer Art und spielen darum im Volksgesang eine bedeutendere Rolle; „auf dem Meer bin ich geboren" singt herzhaft auch der Schwabe, selbst wenn er noch nicht einmal den Bodensee gesehen.

Noch haben wir eine Classe von Volksliedern zu erwähnen, in Bezug auf deren pädagogische Zuläßigkeit ein Zweifel obwalten kann: nemlich diejenigen, die eine biblische Geschichte zum Gegenstand haben, dieselbe aber nicht, wie etwa Barths „biblische Gedichte" nur in gereimter, erbaulicher Form darstellen, sondern irgendwie einen komischen Gebrauch davon machen. Wenn wir aber auch Kopischs Noahlied („Als Noah aus dem Kasten war," vortrefflich componirt von Reißiger), und das auf 1 Tim. 5, 23 sich berufende Trinklied: „St. Paulus war ein Medicus" den Männern überlassen, so ist doch ein Lied wie das des Wandsbecker Boten: „War einst ein Riese Goliath,"

oder das minderbekannte: „David spielt vor König Saul," selbst das Duett zwischen „dem geduldigen Hiob und seinem bösen Weib" (in dem oben citirten „ohrenvergnügenden und gemüthergötzenden Tafelconfect" vom Jahr 1733), so harmlos, daß wir davon eine Schwächung der Ehrfurcht vor der Bibel bei noch unverdorbenen Kindern nicht zu befürchten haben. Der Katholik ist darin allerdings weniger difficil; seine Legenden von St. Peter und den Heiligen schließen das volksthümlich-Komische nicht aus; der Protestant dagegen, weil ihm das Heilige nicht als eine magisch wirkende Macht, sondern als das makellos Sittliche vor Augen steht, weil er überhaupt nicht, wie jener, durch die Menge der Heiligen, die zwischen Gott und dem Menschen in der Mitte stehen, ja durch das Papstthum selber an eine Vermengung des Göttlichen mit Menschlichem, ja sehr Menschlichem gewöhnt ist, sondern auch die Einheit beider in der Person des Erlösers doch nur als eine sittlich erhabene, von heiligem Ernst getragene anschaut — ist weit empfindlicher gegen alles, was wie eine Verletzung dieser Erhabenheit durch lächerliche Ingredienzien aussieht. Allein ob ein Lied sich dieses Sacrilegiums wirklich schuldig macht, das kommt eben auf die Behandlung und schon auf den Stoff an; eine Geschichte wie Davids Kampf mit Goliath bietet dem gesunden menschlichen Sinn doch auch noch eine andere Seite dar, als die erbauliche. Das Christenthum ruht auf einer Geschichte, die eine große Menge und Mannigfaltigkeit von Menschen und echt menschlichen Situationen und Verwicklungen uns vorführt; daß nun diese in mancher Einzelheit isolirt aufgegriffen und poetisch, sei es in hochdramatischer Form, sei es in Gestalt eines Volkslieds etwa auch anachronistisch und dadurch mit komischer Wirkung umgestaltet werden, das kann die Religion selbst weder entweihen noch in des Volkes und der Jugend Herzen abschwächen.

Wir haben bis hierher vom deutschen Volkslied gesprochen. Wie aber Herder schon die „Stimmen der Völker" gesammelt und darin tüchtige Nachfolger unter Dichtern und *Literaten* gefunden hat, so war man auch seitens der Musiker nicht müßig, Sammlungen fremdländischer Volksmelodien zu veranstalten, wodurch auch die Texte doch erst aus den Studirzimmern der Sprach- und Literaturgelehrten in weitere Kreise, in Familien, Gesangvereine u. s. w. eingeführt wurden. Dem Sammlerfleiß einer Reihe von Männern, wie L. Erk, Fr. Silcher, J. O. Eschmann, Julius Maier, K. Israel u. a. verdanken wir die Kenntnis vieler trefflichen Sachen; schwedische Lieder, die einst Jenny Lind in ihren Concerten sang, hat Lindblad, polnische H. M. Schletterer, rumänische A. Deprosse veröffentlicht. Es ist freilich weit nicht alles schön, was fremdländisch ist; aber wir Deutsche bewähren auch darin unsern kosmopolitischen Sinn, daß wir gerade dem uns Fremdartigen mit eigenthümlichem Interesse lauschen; in unserer Gutmüthigkeit haben wir einst auch die Marseillaise und die Parisienne (letztere von Auber 1830) und „Noch ist Polen nicht verloren" mit Feuer gesungen, so überaus geringen Werthes auch namentlich die letztere Melodie ist. Aber es ist in der That auch für die musikalische Bildung wenigstens der begabteren Schüler nicht unwichtig, daß sie ein Ohr gewinnen für die selbst in der Musik erkennbaren Unterschiede der Nationalitäten. Die oben citirte Musikzeitung macht (1867. S. 111) die richtige Bemerkung: „Die Südländer zeigen ein capriciöses, übermüthiges, hastiges Wesen, etwas von toller Laune; die Franzosen suchen nach Pointen und kommen über parlante Formen nur selten hinaus; die Nordländer bleiben immer unter dem Bann einer überwältigenden, alle Eindrücke beherrschenden Natur und zeigen nur ernste feierliche Mienen. Die Deutschen treffen den ausgleichenden Ton am sichersten und wissen ihn in vollster Reinheit festzuhalten, ihm hin und wieder auch einen schalkhaften Anflug zu verleihen, der den innigen Grundcharakter nicht aufhebt und sich mit den melancholischen Wendungen zu vertragen weiß. Das jetzt populäre deutsche Lied stammt aus Mittelgebirgsländern mit ihrem ansprechenden Wechsel von Berg und Thal, Wald und Wiese, es spiegelt in seiner Weise diesen landschaftlichen Charakter." Näher wird dies in einer Art bestimmt, die für uns Schwaben eine fast unerwartete Ehre ist: „Diejenigen Volkslieder, die dermalen auch in den Salons Zutritt

erlangt haben, tragen schwäbischen Typus;" und sogar von einem mitgetheilten polnischen Originalvolkslied (S. 119) wird dort nicht mit Unrecht bemerkt, „es könnte seiner ganzen Haltung nach sehr wohl in Schwaben entstanden sein." Daß es namentlich dem verewigten Silcher gelungen ist, eigene Melodien zu schaffen, die nach kurzer Frist zu deutschen Volksliedern geworden sind, von denen Tausende schon nicht mehr wissen, noch darnach fragen, wer sie componirt habe, das wird wohl allgemein anerkannt; es gebührt dieser Ruhm aber, namentlich wenn wir die Gesangvereine, die Liedertafeln u. s. w. als Träger des wenn auch schon veredelten und unter den Taktstock gebrachten Volksgesangs betrachten dürfen, seit Weber, Kreutzer, Mendelssohn noch manchem andern, wenn auch verhältnismäßig nicht von vielen dasselbe gesagt werden kann, was die oben erwähnte Limburger Chronik aus dem 14. Jahrhundert von einem ungenannten Barfüßermönch sagt: „Was er sung, das sungen alle Leute gern und alle Meister pfiffen und alle Spielleute führten den Gesang und das Gedicht." **Palmer.**

Volksschule. Mit diesem Worte pflegt man in Deutschland diejenigen Lehranstalten zu bezeichnen, welche dazu bestimmt sind, die nach Abzug der in höheren Schulen befindlichen übrig bleibende große Masse der schulpflichtigen Kinder zu unterrichten und diese zu dem jeweilig als unentbehrlich für jeden Volksgenossen angesehenen elementaren Wissen und Können anzuleiten. In andern Ländern werden solche Lehranstalten als Primär-, Trivial-, Elementarschulen bezeichnet, und früher hießen sie bei uns kurzweg deutsche Schulen, zum Unterschied von den lateinischen, für höhere Berufsarten und auf gelehrte Bildung angelegten. Mochte der ältere Name von da an weniger mehr passen, wo zwischen diese beide Hauptlehranstalten sich andere in die Mitte geschoben haben, die, ohne lateinische zu sein, doch ein höheres Maß von Kenntnissen als die deutschen Schulen bieten sollten, so wird man doch zugeben, daß der moderne Titel nicht eben glücklich gewählt ist, schon wegen des Doppelsinns im Worte Volk (= Volksganzes oder untere Volksschichten), und dann auch in der That wegen der im Klang des Wortes liegenden Versuchung, die Ansprüche an die Leistungen dieser Gattung von Lehranstalten und die Meinung davon über das natürliche Maß hinaus zu steigern; hat sich doch daraus der monströse Titel „Volksbildner" entwickeln können, welcher für die Lehrer der Volksschule geschöpft wurde und Verbreitung zu finden vermochte. Indessen haben wir nun einmal den Namen, und es muß genügen, denselben durch die an die Spitze gestellte Erklärung gegen Misverständnis und Misbrauch geschützt zu wissen.

Fragen wir denn zuerst nach dem Ursprung, der Entstehungsweise und der Fortentwicklung derjenigen Lehranstalten, welche unter dem Ausdruck „Volksschule" in Deutschland begriffen werden, so muß die Antwort ganz allgemein dahin lauten: unsre Volksschule ist eine Frucht der Humanität, der christlichen Humanität. Das Christenthum hat nemlich zwar keineswegs positiv eingegriffen, um die schroffen Unterschiede der gesellschaftlichen Stände aufzuheben, nicht einmal die Sklaverei hat es durch ein unmittelbares Gebieten abgeschafft; aber das Christenthum kennt kein Ansehen der Person vor Gott, Juden und Griechen, Knechte und Freie, Weise und Unweise sind gleichermaßen berufen zu dem Heil in Christo, den Armen wird das Evangelium gepredigt, jede Menschenseele ist werth geachtet in Gottes Augen. Aus dieser dem christlichen Glauben innewohnenden Grundanschauung von dem hohen Werth des Menschen an sich gieng wesentlich das Gefühl der Pflicht hervor, sich der Unwissenden ebenso anzunehmen wie der leiblich Armen und Elenden, und ein Paulus hat nicht bloß vor schriftgelehrten Juden in den Synagogen, nicht bloß in Athen vor philosophisch gerichteten Hörern sein Evangelium verkündigt, sondern auch einen entlaufenen Sklaven — s. Brief an Philemon — im Christenthum unterrichtet, und dort in Korinth „nicht viel Weise nach dem Fleisch" zu Schülern gehabt. Allerdings handelte es sich damals zumeist vom Unterrichten Erwachsener; aber je mehr das Christenthum sich ausbreitete und christlich gewordene Familien in Gemeinden sammelte, je mehr auch kam das „Weide meine Lämmer" zur Geltung, vornehmlich zur Vorbereitung der Heranwachsenden auf den Empfang der Taufe; die Geschichte der

Katechetenschule in Alexandrien beweist es, wie sehr die namhaftesten christlichen Gelehrten sich den Unterricht der Katechumenen haben angelegen sein lassen. In Deutschland allerdings, nachdem es durch Bonifacius eng an das römische Kirchenwesen gekettet worden, scheint lange Zeit die Unterweisung des Volks sich fast allein auf die rituelle Seite des Gottesdienstes beschränkt zu haben; und der Anlauf, welchen Karl der Große mit Errichtung von Volksschulen genommen, erscheint nur wie ein flüchtiger Silberblick in der Culturgeschichte unsres Volks; aber merkwürdig, daß auch in diesem Kriegshelden, dem Mann einer weitausschauenden Politik, der die Sachsen mit Feuer und Schwert zum Christenthum zwang, daß dennoch in ihm das „ihn jammerte des Volks" sich offenbart, indem er seinen Völkern Schulen giebt, die nicht bloß für Gelehrte und Beamte dienen sollten. Auch finden sich Spuren von Schulen, die auf wirkliche Unterweisung in der christlichen Lehre zielten, „damit das noch in vielen Herzen glimmende Heidenthum dadurch gänzlich erlöscht werde" (1270 des Erzbischofs Engelbert III. von Köln „Sazungen des Küsters und Schulmeisters." Es sollten die Kinder im Lesen und Schreiben unterrichtet werden und die Schulpflicht wurde durch Strafandrohung an die Eltern aufrecht erhalten. S. v. Helfert, die österreichische Volksschule I. S. 35, Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I. S. 1). Was freilich im Stillen geschehen sein mag durch christliche Herzen, um das: „Lasset die Kindlein zu mir kommen" zu befolgen, das melden die mit Staatsactionen, Kriegsthaten und Greueln und mit dem welthistorischen Kampf zwischen Kaiserthum und Papstthum vollauf beschäftigten Chroniken des Mittelalters nicht, aber es ist undenkbar, daß damals sollte die Kinderwelt ganz keine Theilnahme seitens einer freien christlichen Liebesthätigkeit gefunden haben, während allerdings eine organisirte Pflege derselben durch förmlichen Unterricht selten und mager genug gewesen sein wird. In den Städten allerdings befanden sich während des Mittelalters deutsche Schreib- und Rechenschulen, eine Einrichtung, an welche die Reformatoren anknüpften, soferne denselben auferlegt wurde, daneben auch deutsche Psalmen, deutsche Sprüche aus der Schrift und Katechismus zu lehren; es sind jedoch diese Schulen anzusehen als mehr aus dem Bedürfnis des städtischen Lebens, aus der Sorge für den Gewerbe und Handel treibenden Theil der Bevölkerung entsprungen, denn aus dem Bestreben für das Volk im Ganzen eine Bildungsgelegenheit zu schaffen. Sie zeigen eher ein Analogon der späteren Real- als der Volksschule.

Gewöhnlich datirt man den eigentlichen Anfang unserer Volksschule von der Reformation an. Und in gewißem Sinne mit Recht (S. d. Art. Reformation von Wagenmann in B. VI. S. 882.). Nur darf man sich nicht vorstellen, als wäre der Bildungsproceß derselben so leicht von statten gegangen, oder als hätte man schon damals alle die Ziele vor Augen gehabt, welche das moderne Schulwesen sich gesteckt sieht. Es galt in der Reformationszeit recht wesentlich, für Staat und Kirche die nöthigen Diener heranzuziehen und also für lateinische Schulen zu sorgen; dieser Zweck aber schien da und dort gefährdet zu werden, wenn man die deutsche Schule begünstigte, und so konnte es denn geschehen, daß z. B. im Jahr 1546 Herzog Ulrich von Württemberg sogar die Abschaffung der neben den lateinischen bestehenden deutschen Schulen in den kleineren Landstädten — allerdings vorübergehend — anordnete. Die starke Anziehungskraft des in hoher Blüte stehenden Handels und Gewerbes einerseits und auf der andern Seite die Aufhebung der Klöster in den meisten reformirten Ländern drohten mit einem empfindlichen Mangel an Männern für die Besorgung des öffentlichen Dienstes. Daher beziehen sich die vielen Klagen, Ermahnungen zu Errichtung von Schulen und das Lob der Schule in Luthers und seiner Genossen Mund hauptsächlich auf diejenige Schule, welche jenem Mangel abzuhelfen und die Lücken auszufüllen geeignet war. Gleichwohl aber blieben daneben die Bedürfnisse des untern Volkes nicht vergessen; und was für alle das Wichtigste war — die reine Lehre des Evangeliums — das sollte den Geringsten und Aermsten ebenso zugänglich werden, wie den höheren Ständen. Glaubensbekenntnis,

Vater Unser, Zehn Gebote und deren Auslegung — der Katechismus Luthers — ward zum ersten allgemeinen Volksschulbuch und zum Krystallisationskern für die übrigen Fächer — Lesen, Schreiben, Singen — letzteres zur Unterstützung des Gottesdienstes. Man weiß es von Luther, wie die durch die Kirchenvisitationen gewonnene Einsicht in die entsetzliche Unwissenheit bei Alt und Jung ihn zur Abfassung seines kleinen Katechismus getrieben hat, und auch hier wieder erscheint das „ihn jammerte des Volks" als das mächtige Motiv zur Unterweisung desjenigen Volkstheils, der ohne Handreichung von oben her in tiefes Dunkel versinken müßte. Belehrung also über die christlichen Glaubenswahrheiten und Lebensregeln und Befestigung in denselben — das war der nächste und oberste Zweck jener Schulen, die nun überall auf dem Lande unter der in harter Arbeit stehenden Bevölkerung angeordnet wurden. Und während dann diese Schulen einestheils dem kirchlichen Gottesdienste vorarbeiteten, hatten sie den wesentlichen Beruf, das evangelische Volk seines Glaubens gewiß zu machen. Denn die neue Kirchenbildung gieng im Streit mit der alten vor sich und es war darum ebenso ein Bedürfnis der Individuen wie der Gesammtheit, daß ein jeder evangelische Christ befähigt wurde, sich selbst und andern Rechenschaft zu geben von der Hoffnung, die in ihm war. Aus dem gleichen Grunde ward das Lesenlernen als das wichtigste unter den elementaren Fächern angesehen; denn wohl wäre es möglich gewesen, den Katechismus allein auch durch Vor- und Nachsprechen sich einzuprägen, aber das evangelische Volk sollte selbst zur Quelle gehen, in seiner Bibel forschen können, und darum mußte die Schule nothwendig das Lesen fördern. Faßt man dieses ins Auge und bedenkt man ferner, wie es in der Regel die Küster, Organisten, Cantores waren, welche das Lehramt an solchen Schulen zu übernehmen und daß an diesen zugleich als an Katechumenenschulen die Pfarrer thätig zu sein hatten, so mag wohl die Volksschule in ihrer ersten Gestalt nicht unrichtig als die Tochter der Kirche bezeichnet werden. Nur darf man hiebei die Kirche nicht als eine herrschende, sondern muß sie als die dienende Mutter erkennen und zugleich nicht außer Acht lassen, daß es die bürgerlichen Obrigkeiten in Reichsstädten und fürstlichen Territorien gewesen sind, welche auf Anregen der Reformatoren und getrieben von dem neu erwachten Sinn christlicher Humanität das Volksschulwesen zum Gegenstand ihres regimentlichen Waltens gemacht haben. Rechtlich angesehen muß man daher sagen, daß dieses Schulwesen von Anfang an schon Sache des Staats gewesen ist, wenn gleich der Staat damals noch nicht in dieser selbstbewußten Weise, aber auch noch nicht mit dieser ausgedehnten Hülfeleistung wie jetzt die Schule als die ihm zugehörige Anstalt betrachtet und behandelt hat.

Dem Eifer freilich, womit von oben herab durch treue Obrigkeiten die Anordnungen erflossen, entsprachen die Erfolge lange nicht. Es fehlte an brauchbaren Lehrern, für diese fehlte es an ermunternder Belohnung und am allermeisten fehlte es an willigem Entgegenkommen auf Seiten eben des Volkstheils, dessen Kindern die Schulen sollten zu gute kommen. Zeuge davon sind die immer wiederkehrenden Klagen und Befehle wegen mangelhafter Einrichtungen, ärmlicher Besoldungen und wegen Widerspenstigkeit gegen das Gebot des Schulbesuchs, daneben auch wieder die Klagen von bessergesinnten Gemeinden über Unfähigkeit oder übles Benehmen der Lehrer. Es gehörte viele Geduld und Beharrlichkeit dazu, um das Schulwesen auch nur nothdürftig in einen Gang zu bringen, und man darf wohl sagen, daß es in der Regel die kleineren Territorien waren, welche tüchtiger vorangegangen sind, weil hier die Obrigkeit mit Aug und Hand den Dingen näher stund. Dies Gute hatte darum die in politischer Hinsicht beklagte Zersplitterung Deutschlands, daß der Bildung des unteren Volks eine reichlichere Fürsorge zugewendet wurde. — Dann aber der dreißigjährige Krieg mit seinen Verheerungen und mit der allgemeinen Verwilderung der mishandelten Bevölkerungen! Und doch ist es in der That bewundernswürdig, ja für glücklichere Zeiten beschämend, wenn man erfährt, wie schnell und wie kräftig bei diesem namenlosen Elend Hand an die Besserung der Zustände gelegt, mit welcher Energie namentlich der eingerissenen Sittenlosigkeit gesteuert

und für Wiederaufrichtung des zerfallenen Kirchen- und Schulwesens gesorgt wurde. Ja, noch ehe der Friede geschlossen war, hat Herzog Ernst II. von Sachsen-Gotha, der Fromme, nicht nur die Schulen seines Landes wieder hergestellt, sondern in seinem „Schulmethodus" bereits auch für Erweiterung des Lehrstoffs durch Hereinziehung des Wissenswerthen aus der Natur u. s. f. gesorgt (1640. S. Heppe II. S. 210 f.). Ueberhaupt regen sich um das Ende des 17. und mit dem Beginn des 18. Jahrhunderts schon die Ausdehnungsversuche des Lehrplans für die Volksschule und es ist der verschrieene Pietismus, welcher in Francke's Waisenhaus zu Halle hierin bahnbrechend vorangegangen ist. Auch die Methodologie des Volksschulunterrichts thut hier neue Schritte und abermals haben wir uns jenes: „ihn jammerte des Volks" zu erinnern, wenn wir einen Fortschritt im Schulwesen verzeichnen, welcher zusammenfällt mit der Sammlung von Waisen, die durch den Krieg heimatlos und der Verwahrlosung preisgegeben waren.

Fürwahr, auch der große Umschwung in der Pädagogik und Didaktik beim Uebergang aus dem 18. in das 19. Jahrhundert und der neue Eifer für Hebung der Volksschule — man irrt, wenn man verkennen will, daß es doch die christliche Humanität gewesen ist, welcher alle wesentlichen Fortschritte zu verdanken sind. Allerdings die ersten Anregungen dazu giengen nicht alle aus jenem Gedankenkreis hervor, welcher die Volksschule ins Leben gerufen und bisher gepflegt hatte; das kirchliche und noch mehr das speciell-confessionsmäßige Interesse war zurückgetreten gegen den Trieb einer allgemeinen Humanität; was man dem Volke gönnen und geben wollte, das ward mit andern Worten als bisher bezeichnet. Aufklärung hieß die Fahne, unter welcher gearbeitet, gerungen und gestürmt wurde. Aber was an den neuen Ideen wirklich fruchtbar gewesen ist, das hat doch wieder seinen Eingang in die Volksschule eben durch jenen Sinn des christlichen Mitleids, der Theilnahme an dem unteren Volk und seinen Bedürfnissen gefunden. „Ich lebe unter Landleuten und mich jammert des Volks," schreibt Rochow, der Verfasser des weltbekannten Kinderfreundes, im Vorwort zu seinem Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen 1772, und ruft aus: „sind wir nicht Haushälter Gottes? Sollten wir nicht sein Reich, welches das Reich der Wahrheit und Erkenntnis ist, vermehren und das Reich der Finsternis, das ist der Unwissenheit und des daraus entspringenden Irrthums und Aberglaubens zerstören helfen?" Das war der christliche Edelmann, der in seinen Dörfern Musterschulen gründete, und selbst auch lehrend praktisch übte, was er in seinen Schriften mit weithin weckendem Eifer empfohlen hat, der mit Basedow in regem Verkehr stund, offen für alle diese neuen Gedanken, der aber denselben ein wirklich frommes Herz zubrachte, einen treuen Hirtensinn und eine von christlichem Erbarmen mit dem armen Volk getragene Beharrlichkeit. Ein Neuerer in der auf Weckung des Verstandes gerichteten Methode und in Hereinziehung von auf Volkswohlfahrt zielenden Lehrstoffen, aber ein Neuerer mit einer evangelischen Gesinnung vom alten Schrot und Korn (vergl. d. Art. Rochow von Thilo im Band VII. S. 203 f.). Und so auch der andere pädagogische Heerführer für die neue Zeit, Pestalozzi; in so vielem unähnlich einem Francke, hat ihn doch wie diesen das christliche Mitleid mit den durch die napoleonischen Kriege ins Elend gestoßenen verwaisten und verwahrlosten Kindern getrieben, ihr Lehrer und Erzieher zu werden, und ist so der Anlaß geworden zur Aufrichtung seines die pädagogische und selbst die politische Welt mächtig anregenden Systems.

Werfen wir noch einen Blick auf das Volksschulwesen in den katholischen Territorien Deutschlands, soweit dasselbe in das hellere Licht der Geschichte getreten ist, so waren es auch dort christlichwarme Menschenfreunde — ein Abt Felbiger in Schlesien, ein böhmischer Dechant Kindermann, dieser als Herr v. Schulstein geadelt, jener nach Oestreich zur Einrichtung des Schulwesens berufen durch Maria Theresia (s. die Art. über diese drei v. Eisenlohr in Bd. II., III., IV.), diese edle Fürstin selbst, ein Abt von Neresheim, Benedict Martin, ein Wessenberg und deren Herzens- und Geistesgenossen, durch welche ein frischer Zug in diese Seite der Volkswohlfahrtspflege gekom-

men ist, und in der That, wenn man sich vergegenwärtigt, mit wie mancherlei und großen Schwierigkeiten hier zu kämpfen war, so kann man nicht anders als mit tiefem Respect an jene Persönlichkeiten und ihre bahnbrechenden Leistungen denken. Gerade übrigens auf die Art und Weise, wie in Oestreich die Sache behandelt wurde, wo die schulfreundliche Kaiserin so entschieden es aussprach: „das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein politicum" (v. Helfert a. a. O. S. 117), zeugt mit für unsere oben gemachte Restriction bezüglich der Behauptung, daß die Volksschule eine Tochter der Kirche sei. Die Thatsachen zeigen uns, wie hinkend diese Vergleichung ist. Aber auf der andern Seite geht dann v. Helfert wieder zu weit von den Thatsachen ab, wenn er sich über diesen Punct also äußert: „Die Volksschule in ihrem eigentlichen Begriff und Umfang war ein „Kind weder der katholischen Kirche noch der Reformation, sondern der Ideenentwicklung „des 18. Jahrhunderts, der fortgeschrittenen Bildung und der dadurch gewonnenen Ein„sicht von der wahren Grundlage der Volkswohlfahrt. Will man aber den Begriff nicht „so streng nehmen, will man auf dessen Wurzel und Keim zurückgehen, so war die Volks„schule unläugbar ein Kind der katholischen Kirche, und reichen ihre ersten Anfänge in „eine Zeit hinauf, wo noch viele Jahrhunderte lang von Reformation und Protestantismus keine Ahnung war" (a. a. O. S. 592). So liegen die Dinge nicht. Es ist geschichtlich unrichtig, die eigentliche Volksschule erst aus den Ideen der Aufklärungsperiode entstehen zu lassen, und zwar ist es ganz gewiß unrichtig auf protestantischem Boden, aber auch theilweise auf katholischem, und wiederum ist es ungeschichtlich, der katholischen Kirche, d. i. dem Christenthum, sofern es als längst vor der eingetretenen Glaubensspaltung in kirchlich organisirter Gestalt vorhanden und activ gedacht wird, zuzuschreiben, was dem Christenthum an sich und dem dadurch geweckten humanen Sinne zu verdanken ist; einem Christenthum also, in welchem Reformation und Protestantismus ebenso ihre Wurzeln und Vorläufer haben, wie alles christlich Wahre und Gute, das in der römisch-katholischen Kirche zu finden ist. Ja, will man den Ausdruck Kirche premiren, und dabei vornehmlich auf das klerikale Kirchenregiment sehen, so wird man vergebens nach päpstlichen Decreten forschen, welche auf Errichtung von Schulen gedrungen hätten, etwa so, wie dies von evangelischen Obrigkeiten seit der Reformation geschehen ist. Vielmehr lehrt die neueste, wie die ältere Geschichte, daß die ecclesia regens gar nicht immer auch ecclesia docens im gleich eifrigen Sinne ist. Und zwar gilt solches nicht bloß katholischerseits, sondern auch wo bei uns Protestanten die klerikalen Gedanken und Bestrebungen die Vorhand haben, da wird die Schule selten mit der ihr gebührenden Liebe gepflegt; Tochter zwar soll sie heißen, aber doch nur zur Dienerin der Kirche möchte man sie haben. Zum Glück für die Schule nicht nur, sondern für die Cultur überhaupt hat die Reformation den Glaubenssatz, daß der Klerus die Kirche zu regieren habe, bei den protestantischen Völkern für immer hinweggeräumt, so daß hierarchisch übergreifende Anwandlungen unter uns schneller und ungefährlicher vorübergehen. Dieses negative Verdienst des Protestantismus wenigstens sollte man auf der entgegengesetzten Seite nicht übersehen noch unterschätzen, am wenigsten in demjenigen Staat, dessen Volksschulwesen durch das Verlassen des von dem menschenfreundlichen Sinn und der politischen Weisheit der Kaiserin Maria Theresia geebneten und von der Energie ihres Sohnes Joseph ungebrochenen Bodens noch vor kurzem zu so bedenklichen Rückschritten gedrängt werden konnte. Aber das Helfert'sche Buch, an geschichtlichen Aufstellungen und guten Gedanken sonst so reich, leidet an einer confessionellen Befangenheit, die es dem Verfasser erschwerte, was auf beiden Seiten Licht und Schatten ist, genau zu sehen und zu zeichnen. So findet er z. B. allerdings im protestantischen Deutschland einen Voraus von Sitte und Bildung, aber daran darf der Protestantismus beileibe keinen Theil haben, sondern alles Verdienst soll der Vielheit der kleinen Höfe zufallen, der damit zusammenhängenden reichen Ausstattung und trefflichen Einrichtung der mittel- und norddeutschen Universitäten und großen Anzahl von Erziehungs- und Lehranstalten (S. 592). Aber war denn früher nicht auch das Herzogthum Bayern ein Territorium von nur mäßigem Umfang,

und doch galt dort ein Gesetz, welches den Bauernkindern verbot, die Schule noch ferner zu besuchen, sobald sie 12 Jahre alt waren, und welches die Errichtung von Schulen in kleinern Dörfern von einer besonderen Erlaubnis abhängig machte (Heppe Bd. III. S. 2), ein Gesetz, das überdem noch den Herzog Max I. (1616) Mühe kostete, seinen Räthen gegenüber aufrecht zu halten, denn diese hatten Abschaffung aller Landschulen verlangt und es geschah auf die Gegenvorstellungen der Landtagsverordneten, daß der Herzog fest blieb (v. Helfert a. a. O. S. 37). Derselbe Gelehrte sucht den dem Jesuitenorden gemachten Vorwurf, nur die Bildung der Jugend aus den besseren Ständen an sich gerissen zu haben, dadurch zu mildern, daß er behauptet, eben dadurch haben die Jesuiten mittelbar, ohne es zu beabsichtigen, die Begründung der Volksschule im Gegensatz zur gelehrten Schule herbeigeführt; ja er knüpft daran sogar den stillen Vorwurf gegen die protestantischen Länder, daß daselbst mit jeder bedeutenden Stadtschule lateinische und auch wohl griechische Classen verbunden waren (S. 39), womit gesagt werden will, daß hiedurch die deutsche Bildung zurückgehalten worden sei. Aber welchen Werth darf man jenem negativen Verdienst, wenn es überhaupt eines war, zuschreiben, wenn man sich erinnert, wie es die Jesuiten waren, die z. B. den unter Max Joseph um die Mitte des vorigen Jahrhunderts von dem Benedictiner Heinrich Braun gemachten Anfang einer Cultur deutscher Bildung in der bayrischen Volksschule als eine lutherische Ketzerei bekämpft haben bis an den Tag der Aufhebung ihres Ordens (Heppe Bd. III. S. 3). — Weit entfernt sind wir natürlich von der Meinung, als gehöre es zum Wesen des Katholicismus die Schule abgünstig zu behandeln, aber das sollte man nicht bestreiten, daß diejenige Form des Katholicismus, welche den Hauptaccent auf die Klerokratie oder auf den Ceremonialdienst legt, die Versuchung zu einer stiefmütterlichen Behandlung der Volksschule recht nahe bei sich hat.

Geschichtlich — dies wird kein Unbefangener verkennen — stellt sich unsere Volksschule als ein Erzeugnis der christlichen Humanität dar, und ebenso unbestreitbar ist es, daß die Organisirung dieses Schulwesens hauptsächlich von den bürgerlichen Obrigkeiten in Deutschland ausgegangen ist, jedoch unter Anlehnung an die kirchlichen Institute und unter helfender Mitwirkung des geistlichen Amtes, soweit dasselbe nicht durch einseitig klerokratische Tendenzen zu einer gleichgültigen oder oppositionellen Stellung verleitet war.

Die Pflege der unteren Volksschichten durch Unterweisung der Jugend, wie sie nachweisbar seit 3 Jahrhunderten stattgefunden und sich durch die Epochen des Pietismus und später der Aufklärung nach Lehrstoff und Methode entwickelt hat, trägt das Motto an der Stirne: „Ihn jammerte des Volks." Und fürwahr auch in unsern heutigen Tagen, sosehr sich die Begriffe verändert, und Geltung, Aussehen und Gestalt der Volksschule sich gehoben haben, liegt es doch immer noch wesentlich an dem Sinn des Erbarmens mit den Kleinen und Niedrigen, an der sich herablassenden, stillen Hirtentreue, daß etwas tüchtiges und bleibendes in dieser Schule geschafft wird. Denn begrifflich und rechtlich angesehen ist unsere Volksschule allerdings nicht mehr eine Barmherzigkeitsanstalt und jemehr diejenigen Bevölkerungsmassen, welche man sonst als „Volk" bezeichnet hat, an politischer Bedeutung wachsen, jemehr namentlich durch das allgemeine Wahlrecht der Schwerpunct der politischen Macht in jene zahlreichen Classen fällt, eine um so größere Wichtigkeit erhalten diejenigen Lehranstalten, durch welche deren Jugend hindurch zu gehen hat, desto mehr steigern sich naturgemäß die Ansprüche an die Leistungen dieser Anstalten. Es ist ein Unterschied, ob man ihre Schüler als Kinder der misera contribuens plebs, oder als Söhne und Töchter eines souverän gedachten Volks ansieht; und wenn Maria Theresia einst das Schulwesen ein politicum genannt hat, so gilt dieses Wort zu jetziger Zeit in einem noch ganz andern und umfassenden Sinn.

Dies leitet uns auf die Untersuchung der Frage von der Aufgabe der modernen Volksschule, von den Ansprüchen, welche an sie und von ihr gemacht werden. Nach der an die Spitze dieses Artikels gestellten Definition hat diese Schule die große Masse der schulpflichtigen Kinder zu dem jeweilig als unentbehrlich für jeden

Volksgenossen angesehenen elementaren Wissen und Können anzuleiten. Diese Begriffsbestimmung muß sich nunmehr rechtfertigen.

Vorausgesetzt und durch das Wort „schulpflichtig" bezeichnet ist hiebei die allgemeine Schulpflichtigkeit, der Schulzwang, welcher in andern Ländern starken Widerwillen findet, theils aus religiösen, theils aus freiheitlichen Gründen (vgl. Eisenlohr, Rede am Königl. Geburtsfest 6. März 1865, gehalten im Schullehrerseminar zu Nürtingen über die Entwicklung der englischen Schulgesetzgebung gegenüber der deutschen S. 7), welcher aber in deutschen Ländern allgemein gesetzlich, wenn gleich nicht überall mit gleicher Beharrlichkeit durchgeführt ist. Es läßt sich einigermaßen bezweifeln, ob der Staat hiezu berechtigt sei; möglich auch, daß ein vollständig souverän gewordenes Volk seiner Zeit dieses Gesetz als eine Fessel des Polizeistaats auf den Grund oder wenigstens unter dem Vorwand rechtsstaatlicher Ideen abwirft, und nicht übersehen darf man die neuerer Zeit aufgetauchten Einwendungen seitens eines Theils des Klerus gegen den Schulzwang. Diesen Zwang aus dem Bedarf des Staats an intelligenten Bürgern abzuleiten, wird kaum angehen, wenigstens würde sich damit die Schulpflicht des weiblichen Theils nur indirect begründen lassen, auch müßte dann der Staat consequenterweise selbst zum Besuche höherer Lehranstalten zwingen dürfen, um seinen etwaigen Bedarf für den öffentlichen Dienst zu decken. Vom staatspolizeilichen Standpunct aus, welcher richtig verstanden der der Volkswohlfahrt ist, gelangt man nur dahin, aber auch gewiß dahin, daß man die Forderung einer möglichst allgemeinen Gelegenheit zum Lernen aufstellt. Jedoch der Schulzwang ist noch von einem andern Gesichtspunct aus zu betrachten und hier auch in der That zu rechtfertigen; er schützt nemlich das Kind in seinem Recht auf Unterricht und Bildung, er verhindert eine derartige Geltendmachung des elterlichen oder dienstherrschaftlichen Rechts an die Unmündigen, welche auf Kosten ihrer geistigen Interessen und ihrer Zukunft geht, und insofern läßt er sich aus dem allgemeinen Schutz- und Obervormundschaftsrecht der Staatsgewalt über alle minderjährige und unselbständige Personen ableiten (vgl. Rümelin, „Ueber das Object des Schulzwangs" in der Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft, Jahrgang 24, Heft 2 Tübingen 1868, S. 311 f.). Nur darf hiebei ja nicht übersehen werden, welche große Opfer in der Gegenwart manche ärmere, kinderreiche Familie, manches Haus, worin die Tagesnothdurft und Tagesarbeit eine Anstrengung aller vorhandenen Kräfte erfordert, zu bringen haben, indem sie ihre Kinder eine längere Reihe von Jahren hindurch und täglich mehrere Stunden lang der Schule zur Verfügung stellen. Hiedurch wird der Schulzwang überall da, wo die Ansprüche an die Familien das billige Maß überschreiten, zu einer wirklichen Härte, zu einem Gegenstand der Unzufriedenheit und einer Reaction seitens offener Widerspenstigkeit oder listiger Umgehung, und zudem setzen sich die Oberbehörden der Gefahr aus, über Schulbesuch und Versäumnisse nur geschminkte Berichte zu erhalten.

Schon deswegen, weil unsere deutsche Volksschule unter der großen Masse der ihrem Unterricht Zugewiesenen nicht wenige hat, deren Zeit und Kraft zugleich wesentlich mit von den Bedürfnissen der Familie in Anspruch genommen sind, darf man die Zumuthungen an die Leistung der Schule nicht zu hoch ansetzen, und muß bei der Stellung von Anforderungen nicht bloß das an sich Wünschenswerthe, sondern auch das allgemein Vollziehbare sich vergegenwärtigen. Sodann aber bringt es die allgemeine Schulpflicht mit sich, daß Kinder von der verschiedensten Begabung, bis herab zu den kaum noch lernfähigen, von der Volksschule aufgenommen werden müßen. Da hängt sich dann immer dem Unterrichtsgang ein schweres Bleigewicht von Schwachsinnigkeit, Trägheit und unwilligem Wesen an, und dieses macht die Arbeit an solchen Schülermassen zu einer viel Mühsal bringenden und viel Geduld fordernden. Ganz anders und weit günstiger ist die Lage bei Lehranstalten von freiwilligem Besuch, die mit dem Recht der Abhaltung oder Entfernung der Unfähigen ausgestattet sind. Eine Volksschulherde verlangt in alleweg Hirten, die sich vor dem Uebertreiben hüten, und die gegen-

über von unpraktischen Ansprüchen sich auf Jakobs Wort an Esau berufen: „mein Herr, du erkennest, daß ich zarte Kinder bei mir habe.... ich will mählig hinnach treiben“ (1 Mos. 33, 13. 14).

So entschieden nun aber den die wirklichen Hindernisse verkennenden Ueberforderungen entgegenzutreten ist, ebenso gewiß muß der Anspruch an die Leistungen der Volksschule so gestellt werden, daß bei ihrem Unterricht etwas reelles herauskommt und daß — was nicht genug beherzigt werden kann — namentlich derjenige Theil des Volkes, welcher mit dem Schicken seiner Kinder in die Schule zugleich ein schweres Opfer zu bringen hat, auch einen wirklichen Gewinn davontragen kann. Schulzwang fordert mit Nothwendigkeit einen ersprießlichen Schulunterricht; dem Verlust an Arbeit für das Haus und seiner Gegenwart muß der Gewinn an Bildung und Tüchtigwerden für die Zukunft gegenüber stehen, wie das Haben dem Soll in einer gut geführten Rechnung. Wohl kann man von einer Masse nicht den schnellen Schritt verlangen, welchen die in der Vorhut befindlichen Elitetruppen haben, aber voran muß sie auch kommen mit festem und sicherem Tritt.

Was ist demnach von der Volksschule zu verlangen? welche Ansprüche kann man an ihre Leistung stellen? welche Ziele sollen ihrem Unterricht gesteckt werden? Auf diese Fragen giebt es zunächst eine allgemeine Antwort, die vielleicht als eine oberflächliche erscheint, mit der aber doch das, worauf es ankommt, bezeichnet, und zugleich der Weg zu einer gründlichen Orientirung gebahnt wird. Die Volksschule muß nemlich — sagen wir — dem wirklichen Bedürfnis der Gegenwart und zugleich den Lebensbedingungen derjenigen Volksclassen, deren Kinder ihr anvertraut werden, entsprechend eingerichtet werden; danach bestimmt sich, was von Unterrichtsgegenständen in ihren Lehrplan aufzunehmen ist, in welcher Ausdehnung und Form diese Gegenstände behandelt werden.

Hieraus folgt dann von selbst, daß einmal gewiße elementare Fertigkeiten durch Lernen und Ueben zu erzielen sind. Solche sind in unserer Zeit ohne Frage das Lesen, das Schreiben und das Rechnen. Man kann es begreifen, wenn in früheren Jahrhunderten, bei den ersten Anfängen unseres Volksschulwesens, das Rechnen — damals noch überhaupt eine difficile Kunst — nicht allgemeines Lehrfach gewesen ist; die einfachen Verhältnisse des Landbaus, Dreifelderwirthschaft, Brache, Consum innerhalb des nächsten Productionsgebietes, ein Minimum von Betriebscapital für den nach unabänderlichen Regeln vor sich gehenden jährlichen Anbau — was dazu von Rechnen nöthig war, konnte leicht ohne die Schule angeeignet werden, und wenn allmählich auch den Knaben ein Unterricht darinnen gegeben wurde, so mochte es bei den Mädchen damit noch länger und ohne gefühlten Nachtheil anstehen; — es ist freilich damit sogar in Residenzstädten bis in das gegenwärtige Jahrhundert herein angestanden, so z. B. in Stuttgart, wo die Volksschülerinnen jenes Fach nur in einer besonderen „Schulprivat“ erlernen konnten. Bei den jetzigen Verhältnissen der Production und des Verkehrs ist es unmöglich, sich eine Schule zu denken ohne Rechenunterricht. — Aber selbst das Schreiben war vor Alters, eben um der einfachen Lebensverhältnisse willen, kein allgemeines Bedürfnis, ja was die Mädchen betrifft, so hat man nicht nur die Nothwendigkeit dieser Fertigkeit für die Dörferinnen noch gegen das Ende des achtzehnten Jahrhunderts bestritten, sondern nicht ungerne dem alten Schulmann zugestimmt, welcher im Jahr 1772 schrieb: „bei den virginibus ist das Schreiben nur ein vehiculum der Lüderlichkeit“ — eine Ansicht, welche bekanntlich bis in die neueste Zeit herein in Spanien selbst die Töchter aus höheren Ständen bei ihrem Verkehr mit dem andern Geschlecht auf die Augen- und Blumenschrift beschränkt hielt. Es bedarf keines Wortes, um die Fertigkeit des Schreibens für die heutigen Verhältnisse zu legitimiren; bleibt doch das Lesen unvollkommen, wo nicht zugleich das Schreiben geübt wird; zumal so lange wir Deutsche noch mit dieser Mühesal zu ringen haben, die uns durch die große Verschiedenheit der Druck- und Schreibbuchstaben auferlegt ist.

Lesen, Schreiben und Rechnen, also die drei elementaren Fertigkeiten, welche in den Volksschulen geübt werden müßen, und zwar vor allem deswegen, weil deren Aneignung für jeden eine Nothwendigkeit ist in unserer Zeit. Wir stellen diese Forderung als die erste auf aus mehr als einem Grunde. Man ist nemlich sehr geneigt, den formalen wie materialen Nutzen dieser Fertigkeiten gering anzuschlagen, und vergißt dabei den einfachen Umstand, daß mit der Aneignung derselben ein „Können" erlangt wird, daß damit das Kind seine Kraft, Sinne, Glieder und Verstand übt, deren Gebrauch erweitert. Das Erlernen und Ueben derselben dient darum schon als werthvolle Gymnastik. Dann aber darf man nicht übersehen, wie diese Fertigkeiten zur nothwendigen Ausstattung für das spätere Leben gehören, daß sie wie die eigene Fortbildung erleichtern, so den Menschen überhaupt befähigen, sich als ein freierer in der bürgerlichen Gesellschaft zu bewegen, ihn selbständiger machen. Wer lesen kann, der hört mit den Augen in die Fernen des Raums wie der Zeiten; wer einen Brief zu schreiben vermag, dessen Inneres wandert mittelst der Finger aus der Fremde in die Heimat, zu den entlegensten Freunden, und ist dabei von keinem Dritten abhängig, kein Unberechtigter drängt sich in sein Geheimnis. Solche Fertigkeiten emancipiren. Brächte die Schule auch keinen andern Nutzen als diesen einzigen, so wäre sie schon um deswillen als eine große Volkswohlthäterin anzusehen. Daß dieses so wenig eingesehen wird, kommt aus derselben Quelle, in welcher aller Undank gegen allgemein verbreitete Güter des Lebens seinen Ursprung hat; man vergißt sie — um mit dem Dichter zu reden — indes man darin ruht. Freilich, es giebt eine pädagogische Richtung, welcher die genannten Fertigkeiten als kaum der Rede werth dünken; ihr Flug geht hoch hinweg über das Elementare, und kaum Geringeres verlangt sie als Universitätsstudien von der schlichten Volksschule. Diese „ehrgeizige Pädagogik" (Roth, kleine Schriften, Band I. S. 282 f.), wenn sie Meister würde, so wäre es um die elementaren Fertigkeiten geschehen; es hat aber auch, abgesehen von solcherlei Abenteuerlichkeiten, die Volksschule überhaupt in unsern Tagen sich vorzusehen, daß ihr nicht durch wohlgemeintes Zuschieben von allerlei Bruchstücken des Wissenswerthen die Hauptaufgabe der elementaren Ausstattung der Schüler verrückt werde. Kämen diese in ihrer großen Mehrzahl aus der Schule, ohne tüchtig lesen und schreiben gelernt zu haben, so wäre alles andere, was man ihnen aus Natur und Welt vordocirt haben mochte, in die Luft gesäet.

Eigentlich müßte man übrigens den genannten Fertigkeiten eine andere noch voranstellen, wenn man die wesentlichen Aufgaben der Volksschule aufzuzählen hat. Es ist die Fertigkeit des — Sprechens, deren Wichtigkeit, vielfach übersehen von Arbeitern wie von Beurtheilern der Schule, sehr hoch anzuschlagen ist. Treten doch manche Kinder mit physisch noch wenig entwickelten Sprachwerkzeugen in die Schule ein, man muß sie durch geregelte Uebungen zum deutlichen Sprechen bringen, ihnen „den Schnabel wetzen," und dies auch darum, weil, wer nicht klar spricht, der hört auch nicht klar, versteht den Lehrer nicht wohl, lernt desto schwerer. Sodann muß in der Schule, entsprechend dem, wie gelesen und geschrieben wird, auch gesprochen werden, nemlich schriftdeutsch; die gröberen Eigenthümlichkeiten des Dialekts müßen daher abgewöhnt, das Unfügsame in der Satzbildung der gewöhnlichen Umgangssprache muß gehobelt und der Schüler zu der Fähigkeit geführt werden, ein correctes Deutsch zu sprechen und — was davon abhängt — zu verstehen. Wüßte man im Publicum, wie viel Arbeit und Ausdauer nöthig ist, um auch nur in diesem Fach etwas rechtes zu leisten, man würde den Werth der Volksschule schon darum anerkennen, würde sich auch desto eher vor sonstigen übertriebenen Anforderungen an dieselbe hüten. Indessen ist jene Arbeit des Sprechenlehrens nicht in allen Gegenden gleich müheselig; am müheseligsten wohl da, wo, wie bei den Schwaben, die Mundart der Schriftsprache an sich näher steht, und wo die Sprechmuskeln dazu noch von Natur minder beweglich sind, während bei denjenigen Stämmen, deren Umgangssprache von der gebildeten stark abweicht (im Plattdeutschen), die letztere in abgegränzter Gestalt dem Schüler vor das Gehör tritt und correcter sich

festsetzen kann. Wie wichtig das richtige Aussprechen der Worte, das Sprechen in vollständigen Sätzen der Schriftsprache für die Bildung des Verstandes ist, und wie dadurch alles sonstige Unterrichten erleichtert wird, leuchtet ein; aber auch das Leben außerhalb der Schule und nach der Schulzeit hat davon einen Gewinn. Die Publicationen der Obrigkeit, Gesetze u. s. w. (wofern dieselben wirklich deutsch und nicht in lateinischen Satzbildungen abgefaßt sind) nicht minder wie das in dem Gottesdienst gesprochene Wort — sie werden dem Ohre zugänglicher und kommen besser zum Verständnis bei denen, welche sich die Fertigkeit des reinen Sprechens angeeignet haben. Je seltener den Volksschülern sonst in Haus und Umgang die Gelegenheit und die Nöthigung zum richtigen Ausdruck nahe tritt, desto pünctlicher muß die Schule dahin arbeiten, darauf halten. Es ist auch an und für sich disciplinirend, nöthigt den Schüler sich immerdar zusammenzunehmen, wenn bei allem, was er zu sprechen hat, auf richtige Aussprache und auf Sprechen in ganzen Sätzen gedrungen wird, gedrungen durch das Gebot des Lehrers und durch dessen Vorbild. Vergebens wird man deutsche Grammatik in einzelnen Stunden lehren, wo diese tägliche Uebung in der Handhabung der Muttersprache hintangesetzt bleibt.

Mit der Aufzählung der elementaren Fertigkeiten, wozu die Schüler anzuleiten und worin sie zu üben sind, darf man aber die Ansprüche der Gegenwart an die Volksschule nicht als erschöpft betrachten, sondern es erhebt sich nun die Frage nach den Gegenständen und Wissensstoffen, welche den Kindern der oben bezeichneten Volksclassen durch den Unterricht vorgeführt werden und welche sie kennen lernen sollen.

Beginnen wir mit dem Unterricht in der deutschen Sprache. Ein viel verhandeltes Thema, aufs mannigfaltigste schon variirt in den Behandlungsarten. Deutsche Grammatik in der Volksschule so treiben, wie man die alten und neuen fremden Sprachen in gelehrten oder höheren Schulen treibt, ist unmöglich und auch unnöthig. Richtiges Sprechen, wie vorhin gesagt, sinn- und tonrichtig lesen, correct schreiben lehren in Dictaten und Aufsätzen ist angewandte und fruchttragende Grammatik. Daneben findet sich Gelegenheit, einige Sprachregeln zum Bewußtsein zu bringen und einzuprägen, wie die von den Umlauten, über die Mittelwörter (Participien), in der Syntax durch Aufsuchen von Subject und Prädicat, durch Hinweisen auf Unterschiede der Satzbildung zwischen Mundart und Schriftsprache u. dgl., zuweilen mag auch declinirt und conjugirt werden mit Maße. Solches giebt Handhaben zum Ueben, aber die Uebung an und für sich ist das wesentliche.

Diese Uebung muß von den ersten Lernanfängen an getrieben werden mittelst des Dringens auf Sprechen in ganzen Sätzen bei allem elementaren Unterricht, dann durch Schreiben kleiner Sätzchen, bis man dahinkommt, eigentliche Aufsätze nach Vor- und Durchgesprochenem ausarbeiten zu lassen; denn eigene Erfindung dem schulpflichtigen Alter zumuthen ist eine Ueberforderung. Es kostet dieses Fach viele Mühe und Geduld, aber doch ist es eine schöne Mitgabe für das Leben, wenn der schlichte Landmann in den Stand gesetzt ist, in den eigenen Angelegenheiten mit verständlichen Worten sich auszudrücken, oder wenn das erwachende Gemüthsleben einen Vorrath von Sprachformen findet, worin das Innere sich wiedergeben läßt. Möglich und erklärlich, daß die durch schwere Arbeit steife Hand die Schriftzeichen nicht mehr in der früheren regelmäßigen Gestalt auf das Papier bringt, daß auch ein und anderes Wortbild sich verwischt hat und es mit dem Rechtschreiben nimmer sehr correct gehen will; aber ein durch pünctlichen Schulunterricht entbundenes Sprachvermögen überdauert diese Fertigkeiten; davon zeugten z. B. während des letzten Krieges viele Hunderte von Soldatenbriefen. Daher immer wieder und vor allem — Uebung und nur zur Stütze dieser das Nöthigste aus der Grammatik.

Man sagt freilich, es sollte der Unterricht in der deutschen Sprache als der deutschen Schule wesentlichstes Fach behandelt, der deutsche Sprachgeist ins Licht gestellt werden. Allein wie ohne Vergleichung mit einer fremden oder aber mit der altdeutschen

Sprache letzteres erzielt werden soll, ist nicht zu begreifen; die Sprache selbst will durch ihren richtigen Gebrauch gelernt sein. Hiezu hat dann auch besonders eine gute Auswahl von mustergültigen Sprachstücken zu dienen, an welchen das Ohr sich üben kann. Viel kommt auf zweckmäßig eingerichtete Lesebücher an, auf den Inhalt und auf die Form, worin dieser gegeben ist. Geist voll sollte alles sein, geistreich ist bald zu viel und bald zu wenig. Einfache Satzbildung würde auch den Gebildeten schmackhaft, welche daran sich gewöhnen mußten, durch seitenlange Sätze um manche Ecken herum und oft nahe an Abgründen des Sinnes vorüber zu Punctum und Athem kommen zu lernen; aber nur Flimmern vor den Augen und Ohrensausen erzeugen Aufsätze mit solchen ein- und durcheinandergeschachtelten Perioden dem Theil des Volkes, dem und dessen Kindern unsere deutsche Schule geistige Nahrung zu bringen hat. Die deutsche Sprache ringt schwer nach dem richtigen Ausdruck, seitdem sie die schlichte, markige Art, wie sie in unseres Luthers Bibelübersetzung vor uns tritt, verließ, um durch Latinisirung und Gallisirung sich verunstalten zu lassen; es waren die größten Anstrengungen unserer Klassiker nöthig, bis sie wieder auf den Weg zu sich selbst zurückgelangte. Aber auch unter dem Besten, was diese Heroen den Gebildeten bieten, ist nicht vieles, das man populär in dem Sinne zu nennen vermag, wie es für unsern Schulzweck dienlich wäre, und das Verlangen nach Einführung in die classische Literatur der Deutschen, so wohl gemeint es ist, zeugt nicht von Kenntnis dessen, was eine Volksschule bedarf und was sie vermag. — Freuen wir uns auch darum unserer Lutherbibel, aus welcher wieder deutsch zu lernen unsere größten Classiker sich nicht geschämt haben, und freuen wir uns des evangelischen Liederschatzes, woraus so mancher Wohlklang mit deutscher Kernhaftigkeit in der Kinder Ohr und Gemüth hereintönt. Hier vor allem ist praktische Einführung in die deutsche Literatur zu treiben, ohne daß man den Titel selbst vonnöthen hätte.

Gehen wir nun weiter über zu der Betrachtung der einzelnen Wissensstoffe, welche in der Volksschule zur Verwendung zu kommen haben, so stehen wir abermals vor solchen Fragen, welche unter Berücksichtigung des wirklichen Bedürfnisses sowie des Lebensalters der Schüler, also des hievon bedingten Fassungsvermögens und naturgemäßen Interesses zu lösen sein werden.

Jene Unterrichtsgegenstände sind geschichtlich zuerst unter dem Gesammttitel von „gemeinnützigen Kenntnissen" in der Volksschule eingeführt worden, und man hat deren bekanntlich bald eine große bunte Menge den Kindern des Volkes gönnen wollen. Ein menschenfreundliches Unternehmen, hervorgegangen aus der Absicht, Aufklärung zu verbreiten, Volkswohlfahrt zu befördern, auch die untern Schichten der Bevölkerung mit den Fortschritten in Gewerbe, Landwirthschaft, Gesundheitspflege u. s. w. bekannt zu machen. Und gewiß nicht ohne Nutzen ist das geschehen, soferne nur nicht durch die Mannigfaltigkeit eine Uebertäubung der Kinder, durch Seitenhiebe auf die religiösen Anschauungen Mistrauen der Eltern entstanden ist. Später hat sich der praktisch lautende Titel der gemeinnützigen Kenntnisse in den schon mehr theoretisch klingenden und umfassenden Namen der „Weltkunde" verwandelt, deren Ziel das Oeffnen des kindlichen Geistes für die wichtigeren Erscheinungen in Natur und Geschichte, die Beibringung von Kenntnissen ist, welche allgemein menschliche Bildung verbreiten. So gleicht der neu erwachte pädagogische Drang und Eifer dem Jünglinge in Schillers Glocke, das Schönste suchend auf den Fluren, womit er seine Liebe schmückt. Hernach spaltete sich die Weltkunde in einzelne Disciplinen — Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Welt- und Vaterlandsgeschichte, was an sich ein Fortschritt zum Concreten und Faßbareren, zugleich aber auch eine Versuchung zur professorenartigen Behandlung der Unterrichtsfächer, also zur Eitelkeit geworden ist. Doch nicht genug damit, nun sollte die Volksschule auch noch zur einleitenden Vorschule für die verschiedenen Arbeitsberufsarten werden, sollte Chemie treiben, damit der Bauer seine Gülle besser zu Rathe halten, die Lehre von der Bodenbedüngung verstehen lerne, gewerbliche Buchführung zu Nutzen des künftigen Schreiners, Schusters u. s. f., und daneben Leibesübungen, militärische Exercitien theils zur Erho-

lung des Schulmeisters und der Kinder von der Geistesanstrengung, theils zur Vorbereitung auf den Kriegsdienst. Wir zählen sie nicht alle auf, diese mannigfaltigen Anforderungen an die Zeit der Schule, die intellectuelle und physische Leistungsfähigkeit ihrer Lehrer, an Fassungskraft und Interesse der Schüler, nur eine sei noch genannt, welche auch schon ernsthaft an die Volksschule gestellt worden ist, nemlich: Unterricht in der Politik, damit die Schüler die verschiedenen Verfassungsformen, — Monarchie, absolute, constitutionelle, Republik, Socialdemokratie — kennen und die beste wählen lernen. Bei aller Anerkennung der guten Meinung für das Volk und von der Leistungskraft der Schule muß man doch fragen: haben die guten Leute auch schon einmal in eine solche Schule hineingesehen? haben sie wargenommen, wie viel Noth da schon mit den Elementen, ja nur mit dem regelmäßigen Schulbesuch ist? Aber erstaunen muß man, wenn selbst Männer, die in oder an dieser Volksschule ihren Beruf haben, solchen Forderungen in der Thesis zustimmend ihre eigene gesündere Praxis verleugnen. Jedenfalls aber erweist man der Schule, dem Volk, den Lehrern dann einen schlechten Dienst, wenn man, wie nicht wenige Wortführer thun, jede neu auftauchende Bildungsrichtung der Volksschule aufdrängen und diese wie eine Kokette mit den Gewändern der wechselnden Mode zur Schau und Bewunderung ausputzen will.

Die Anforderungen an die Volksschule müßen — wie wir oben sagten — den Bedürfnissen der gegenwärtigen Zeit und den Lebensbedingungen derjenigen Volksclassen entsprechen, deren Kinder ihr anvertraut werden, und nun setzen wir noch hinzu, es dürfen jene Forderungen nicht widersprechen dem mit dem Alter der Schüler gegebenen Fassungsvermögen, noch dem, was bei diesen vernünftigerweise an Interesse vorausgesetzt oder geweckt werden kann. Hier sind die Grenzen gesteckt, welche man ohne Beschädigung eben des erstrebten Bildungszweckes nicht überschreiten darf. Praktische Schulmänner erkennen diese Grenzen an und warnen vor der Ueberbürdung der Volksschule (vgl. Möbius, Director der I. Bürgerschule zu Leipzig, „die Ueberbürdung der Volksschule"), und nicht minder reagirt gegen letztere der gesunde Menschenverstand. „Wenn man das Kraut zu eng setzt, dann giebt es keine Köpfe" — hörte Verf. dieses einen Landwirth sagen, als in einer Bezirksschulversammlung die Unterrichtsgegenstände für die ländlichen Schulen besprochen wurden.

Gehen wir die möglichen Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf die angegebenen Grundsätze durch, so wird sich in erster Linie die Geographie empfehlen, ein Fach, welches von der Ausdehnung des Blicks und der Interessen getragen wird, wie solche durch die Erleichterung des Verkehrs, das viele und relativ weite Reisen auch der den untern Schichten der Bevölkerung Angehörigen, durch die Beziehungen zwischen Ausgewanderten und ihren daheimgebliebenen Familienangehörigen sich von selbst ergiebt; ferner hat die in manchen Landgemeinden lebhafte Betheiligung an den Interessen der Mission dem für die Geographie überhaupt schon seit längerer Zeit Vorschub geleistet. Die Einigung unseres deutschen Vaterlandes aber, die in deren Folge erlangte Freizügigkeit, das Bewußtsein, in jedem Territorium der verbündeten Staaten als vollberechtigter Reichsgenosse leben und sich bewegen zu können — sie führen die Jüngeren ganz von selbst zu einem Sichumsehenwollen in weiteren Kreisen; Mobilisirung der gewerblichen Thätigkeit durch Aufhebung des Zunftzwangs und was sonst gesunden Armen und unternehmungskräftigem Streben hinderlich war, Mobilisirung der liegenden Güter, sie setzen voraus und begünstigen auch die Mobilmachung des Menschen, wirken auf Entbindung von der Scholle; und das muß die Volksschule mit in Rechnung nehmen, wenn sie den Bau ihres Unterrichtsplanes entwirft; selbst wenn man an den Krieg und an die Vortheile, welche die in der Geographie orientirten Soldaten und Unteroffiziere bei einem Kriege haben und bringen, lieber nicht denken möchte. — Allerdings kommt es aber darauf an, wie das Beibringen von geographischen Kenntnissen dann betrieben wird. Man ist nicht allgemein hierüber einig. Soll man mit der nächsten, engsten Heimat anfangen? dabei riskiren, daß Kinder und Alte fragen: wozu lernen, was man doch

unter den Füßen hat? Oder soll der Reiz des Entfernten, Nichtgesehenen den Sinn und Trieb erwecken? Wir meinen, es sei nicht wohlgethan, die Frage disjunctiv zu stellen. Sicher erscheint dieses: um überhaupt in Landkarten sich orientiren, um diese benützen zu lernen, dazu leistet die Beschreibung der nächsten Heimat, des Wohnorts und seiner Umgebung die besten Dienste. Hier sieht der Schüler den Zug der Wege seines Wohnorts, seiner Markung u. s. f., den Lauf der Gewässer, die Richtung, worin Berg und Thal streichen, auf der Wandtafel entstehen, auf einer Karte dargestellt, so daß er zunächst das Wirkliche in seiner Uebersetzung auf die geographische Zeichenschrift lesen und zugleich das Rückübersetzen vom Zeichen in die Wirklichkeit erlernen kann. Dadurch werden Auge und Verstand befähigt, hernach auch die Darstellung fremder Gegenden, großartigerer Bilder von ganzen Reichen und Welttheilen in seine Vorstellung überzutragen. Aber es hat die christliche Volksschule mit und neben dieser elementaren, unmittelbar praktischen Uebung eine dem Idealen zugewandte Geographie zu treiben, das ist die Erdbeschreibung von unserem religiösen Heimatland, von Palästina; hier, in Verbindung mit der biblischen Geschichte, vereinigt sich der Reiz des Entfernten, Nichtgesehenen mit dem, was doch wieder für Gemüth und Herz nahe ist, und so wird man sagen dürfen, daß schon die Elemente des geographischen Lernens eine gleichzeitige Betreibung von Idealem und Praktischem mit sich bringen. Es ist natürlich hier nicht der Ort, den ganzen Unterrichtsgang des in Frage stehenden Fachs zu beschreiben, sondern es genügt an diesen Hindeutungen; nur das sei noch anzufügen erlaubt, daß selbstverständlich auch beim weiteren Fortschreiten es weniger auf Einprägung von Zahlen, als vielmehr auf Erschließung des Sinnes, auf Veranschaulichung und dazu auch noch auf illustrirende Geschichte ankommt. Ein angemessener Unterricht in der Geographie bringt Weckung in der Schule hervor, findet das zum Aufmerken und Lernen antreibende Interesse bei den Kindern und wirkt disciplinirend. Man hat also hier eine den Lebensbedingungen des Volkes wie dem Bedürfnis der Gegenwart entsprechendes Unterrichtsfach für die Volksschule.

Ein anderes, ihm theilweise ähnliches ist das der Geschichte; wir reden hier von der Profangeschichte, wie man freilich nicht sagen, sondern den Titel nur für eine profanirende Darstellung dessen, was in der Menschheit geschehen ist, aufsparen sollte, weil ja die Entwicklung, das Blühen, Wachsen und Welken der Nationen des Erdbodens, das Erscheinen bedeutender Persönlichkeiten auf dem Welttheater, das Eintreten von durchschlagenden Ereignissen auch ein Buch giebt, worin große Gottesthaten, sei es zum Wohl der Völker, sei's zum Gericht verzeichnet stehen. — Weltgeschichte im Zusammenhang freilich paßt nicht für das Alter noch reichte die Zeit für sie. Man muß sich beschränken auf die zugleich das Gemüth ansprechenden, den patriotischen Sinn weckenden Thatsachen und die hervorragenden Persönlichkeiten der vaterländischen Geschichte. Wohl dem Volk, das eine solche Geschichte durchlebt hat und in seinen Kindern nachleben kann. Daß unsere deutsche Geschichte und Geschichtserzählung jetzt von großem pädagogischem Werthe ist, zählen wir auch zu dem Segen der neuesten Ereignisse. Wehe aber einem Volke, dessen Eitelkeit schmeichelnd genährt wird, indem man seiner Jugend eine erlogene Geschichte einprägt, weil officielle Schönfärberei das Rühmliche steigert, Gewöhnliches mit Flitterstaat aufputzt, Schmähliches vertuscht, und so das Sichbesinnen zur Unmöglichkeit macht. Unpädagogisch wäre es, in der deutschen Schule nur die Lichtseiten der eigenen Geschichte zu zeigen; man soll auch die Schatten nicht verhüllen und dabei Raum machen für das Verständnis des Wortes: „wenn du mich demüthigest, so machst du mich groß.“ Neben der vaterländischen ist die Weltgeschichte zu pflegen; diese aber nur in ihren wichtigsten und solchen Erscheinungen, welche auf die vaterländischen einen vorbereitenden oder begleitenden Einfluß haben. Nicht viele Zahlen und Namen, aber diese so fest und klar, daß ein späteres selbständiges Hineinschauen in Geschichtsbücher daran Halt, Anlehnung und Licht findet. — Als Regel gilt: mehr Geschichten als Geschichte; nur soll der Unterricht nicht in verwirrenden Anekdotenkram ausarten; auch bei ihm gilt

es, lehrend zu disciplíniren; es soll nicht bloß Unterhaltung sein, sondern Lernarbeit, bei der gesammelt und angeeignet wird. — Nicht ohne Nutzen für das Gemüth wie für das Gedächtnis knüpft man dem Erzählten da und dort Gedichte an; sie werden zugleich ein Gemeingut des Volkes, nur soll man das beste wählen nach Gehalt und Sprache.

Wir haben von den sogenannten realistischen Fächern Geographie und Geschichte zuerst genannt. Sie verdienen den ersten Rang auch darum, weil sie für die Schüler faßlicher sind und minder schwer zu behandeln für den Lehrer als die beiden andern, von welchen noch die Rede sein muß.

Besonders schwierig erscheint das Fach der Naturlehre oder — um den Mund weniger voll zu nehmen — die Auswahl, wie der Vortrag dessen, was aus diesem Gebiet der Volksschule zu gut kommen soll. Es fragt sich: für welche Theile des reichen Stoffcomplexes spricht das natürliche Interesse der Schüler und das Lebensbedürfnis? und da wird man nicht anstehen, der Mechanik den ersten Platz einzuräumen, d. h. aus der Mechanik einer Belehrung über Hebel, Flaschenzug, schiefe Ebene, Brunnen, Feuerspritze; denn das ist Belehrung über Erscheinungen und Arbeiten, welche die meisten Schüler zu sehen und mitzumachen Anlaß haben und — was besonders zu beachten — daran können und müßen sie lernen, sofern ein verständiger Unterricht hierüber sich in Verbindung mit dem Rechnen zu setzen weiß, und sofern die betreffenden Erscheinungen in faßlichen Sätzen auch dem Gedächtnis überliefert werden können. — Ferner liegt nahe, über Wärme und Kälte, deren Einfluß auf die Körper zu reden, indem man die den Schülern zugänglichen Erscheinungen dazu verwendet, wodurch ein verständigeres Anschauen und Aufwecken angebahnt wird. Sodann einiges über flüssige und luftförmige Körper, z. B. Dampf; nur soll man nicht meinen, den Schülern eine Dampfmaschine durch bloße Zeichnungen verständlich machen zu können; derlei Versuche kosten Mühe und Zeit, bringen aber kaum eine Frucht. Das Gleiche ist der Fall mit dem Vorzeigen der Erscheinungen bei der Elektricität und des Elektromagnetismus; denn abgesehen von dem häufigen Mislingen der Versuche, zumal in einer vollbesetzten Schule oder bei ungünstiger Witterung, so wird jeder nüchterne Lehrer bezeugen, wie leicht Zerstreuung und Unarten sich dazu einfinden und welche Mühe man hat, hernach wieder die Schaar in ein geordnetes Aufmerken zu bringen. Wohl mag man sich freuen, da und dort Augen warzunehmen, in denen etwas von Verständnis aufblitzt, aber wie viele andere sitzen da stumpf und theilnahmlos oder mit den Gedanken überall, nur nicht bei dem Gegenstand. Das wenige, was vom Magnet gezeigt werden kann, erfordert nicht viele Zeit; ebenso was über Vergrößerungs- und Brennglas mitgetheilt werden kann.

Wohl hören wir den Einwand: soll denn dem Volk die Einsicht in die Natur vorenthalten, sollen ihm nicht deren Gesetze deutlich gemacht, eingeprägt werden u. dgl.? Wir antworten: saget statt „Volk" — Kinder, so ist die Frage schon mehr als halb gelöst. Das ist einer der Nachtheile des Titels „Volksschule," daß er zu Steigerungen der Ansprüche und Erwartungen verleitet, die an diese Schule gemacht, von ihr gehegt werden, und welche über deren Lehr- und Lernkräfte gehen. In allewege soll in der Schule Anschauung und Bewußtsein geweckt, erweitert werden, damit im nachfolgenden Leben das Verständnis wachsen, der Mensch sich auch selber weiter bilden und zurechthelfen kann; aber was hiefür geschieht, darf nicht auf Kosten der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten geschehen, denn in diesen liegt der geistige Handwerkzeug, wenn man so sagen darf, von dessen tüchtiger Instandsetzung der geistige Fortschritt allermeist abhängt; was von sonstigen Kenntnissen beigebracht werden will, das darf nicht zerstreuend wirken, sondern hat nur dann einen bleibenden Werth, wenn es zugleich zur Sammlung des Verstandes und Gemüthes beiträgt, d. h. wenn wirklich dabei gelernt wird, wenn der Unterricht disciplinirend wirkt. Die Volksschule sorgt am sichersten für das Volk, wenn sie bei jedem Unterrichtsfach zugleich das Lernen lehrt, wenn sie ihre Schüler als geistig gesammelte Menschen entläßt; dann sind diese im Stande, beim Eintritt in die allgemeine Volksschule des Lebens, des Berufs, des persönlichen und Familieninteresses

lernend und übend fortzuschreiten, hiebei sowohl anzuknüpfen an das schon Gelernte als auch neue Kenntnisse sich zu erwerben.

Was wir anläßlich des Unterrichts in der Naturlehre bemerkt haben, das gilt auch in seinem Maße hinsichtlich der Mittheilungen aus der Naturgeschichte. Die Frage ist: was soll in der Volksschule aus Zoologie, Botanik, Mineralogie beigebracht, und wie soll es beigebracht werden? — Eine Fähigkeit und ein Interesse für Verständnis dieser Naturdinge ist bei den meisten Schülern naturgemäß vorauszusetzen; wenigstens den Kindern des Dorfs und derjenigen Städtchen, worin Ackerbau und Viehzucht getrieben wird, liegt es nahe, ihre Gedanken auf Pflanzen, Thiere, Boden- und Steinarten zu richten, während man bei den Volksschülern größerer Städte Mühe hat, die Aufmerksamkeit hiefür zu gewinnen. An einen systematischen Vortrag der betr. Lehre darf natürlich nicht gedacht werden, aber es ist schon etwas erreicht, wenn die Schüler angeleitet werden, den Boden ihrer Aecker, die Schichtung der Steinbrüche, der Eisenbahneinschnitte u. s. f. mit betrachtenden und vergleichenden Augen anzuschauen und einige Einsicht in die Gründe der Gewohnheitsregeln zu gewinnen, wornach schon ihre Urgroßväter sich beim Anbau der Felder mit Erfolg gerichtet haben. Bedenklich aber wäre es in mehr als einer Hinsicht, durch die Volksschule neue Weisheit in solchen Dingen pflanzen zu wollen, die Schüler mistrauisch zu machen gegen die Praxis der Väter. Der Landmann ändert sein System nicht gerne; er weiß auch warum, und müßte — wie z. B. der unlängst celeber gewordene Streit wissenschaftlicher Größen über die Düngerlehre gezeigt hat — es gar oftmals ändern, wenn er jeder Tagesmeinung der Theoretiker zu folgen hätte. Ihn belehrt am sichersten die Erfahrung, und wenn er an einem neuen System positiv gute Wirkungen sehen kann, so befreundet er sich vorsichtig und allmählich mit demselben. So kann ein tüchtiger Lehrer durch Anlegung einer Baumschule, durch Veredlungen der Bäume in seinem Dorf eher zu Ehren kommen, als durch Polemik gegen Schlendrian ꝛc. der Bauern in der Fortbildungsschule, und kann die Fähigen unter seinen Schülern mit Nutzen zu solchen Beschäftigungen anleiten, worin er selbst sich als praktisches Muster erprobt hat. Daraus aber, daß es der eine und andere Lehrer versteht, folgern, daß nun alle Dorfschulmeister landwirthschaftliche Musterlehrer werden müßen, ist auch eine mit dem Titel „Volksschule" zusammenhängende ungereimte Ueberforderung, mit welcher ebenfalls wie mit andern ähnlichen die Ueberforderung an die Leistungen unserer Lehrerseminarien zusammenhängt. — Gewiß ist es von gutem Einfluß auf das geistige Erwachen der Kinder und trägt auch einiges zur praktischen Verständigkeit bei, wenn sie in der Schule gelehrt werden, die ihnen vom Ansehen und Gebrauch her bekannten Pflanzen nach ihren wesentlichen Bestandtheilen und nach ihren Unterschieden kennen zu lernen, und so einigermaßen einen Begriff von Wachsen, Blühen, Zurfruchtwerden zu erhalten; bei den Giftpflanzen ist dies überdem nothwendig zur Abwehr von Gefahren für Gesundheit und Leben. Aber ein ganzes botanisches System ihnen beibringen zu wollen, wäre ebenso unnöthig als vergeblich. Aehnlich verhält es sich mit dem, was aus der Thierwelt vorzuführen ist; doch daß hier auch noch der moralische Gesichtspunct hinzutreten, der Thierquälerei gesteuert, über die der Landwirthschaft nützlichen und schädlichen Thiere Belehrung beigebracht werden muß. Soll übrigens etwas dabei gelernt werden — und in der Schule darf man nichts treiben, was nicht zugleich disciplinirt — so ist es unerläßlich, gewiße Sätze für das Wissen und Behalten zu fixiren; bloßes Vorzeigen und docirendes Abhandeln wirkt zerstreuend und ermüdend, das Kind nimmt nichts davon mit für sein Leben. — Wir enthielten uns auch noch die Pflicht keuscher Behandlung der Naturdinge anzudeuten, wenn es nicht bekannt wäre, daß hier theils durch Mangel an Vorsicht, theils durch Ueberfluß an Systematisirung (ein verbreitetes Schulblatt brachte vor einigen Jahren eine Abhandlung über die Milch, worin vom Unterschied ihrer Beschaffenheit je nach der Haarfarbe der Mutter die Rede ist) gefehlt werden kann. — Ob auch schon für Darwin der Eingang in Volksschulen gesucht worden ist, wissen wir nicht, wohl aber, daß der bessere Theil des Volks von

dem Lehrer mit Recht erwartet, daß was er den Kindern aus dem Buche der Natur mittheilt, dem Geiste nicht widerstreiten darf, welcher in dem Buch der Bücher spricht. Ein ungezwungenes Hindeuten auf die Spuren göttlicher Weisheit in dem, was wächst und lebt, macht den Unterricht heller und werther für das kindliche Gemüth.

Im Bisherigen war die Rede theils von den Fertigkeiten, theils von den Wissensstoffen; es fragt sich nunmehr auch noch, ob und was von Künsten für die Volksschule als passend und nöthig anzusehen sei.

Hiezu kann vorerst schon das Schönschreiben nach einer Beziehung wenigstens gerechnet werden, insofern bei diesem neben der correcten Darstellung der Lautzeichen auch Gefälligkeit, Kraft und Anmuth in Betracht kommen. Es genüge aber hier zu sagen, wie es außerhalb des Bedürfniskreises liegt, auf Künstlichmanierirtes hinzuarbeiten. Unsere Schüler sind nicht berufen, Diplomeschreiber zu werden; die Schönschreibvorlagen, welche man ihnen zum Muster giebt, müßen sich möglichst der Einfachheit befleißigen, so daß sie auch schnell geschrieben werden können, nicht gemalt zu werden brauchen. Je mehr unnöthiges Beiwerk an Schnörkeln, je langsamer geht es beim Dictirtschreiben, beim Ausarbeiten von Aufsätzen, also bei dem, wobei eigentlich gelernt wird. Mit kunstvollen Schönschriftproben kann man bei einer Prüfung, einer Ausstellung die Augen der Menge bestechen, der Kundige sieht nach den Aufsatz- und Dictirheften, danach bemißt er, was der Schüler von seinem Schreibunterricht in das Leben mitnimmt.

Zeichnen wäre allen Volksschülern zu gönnen, sofern die Zeit reicht und die Mittel zur Anschaffung von dem nöthigen Material. Schade, wenn eine wirkliche Begabung durch den Mangel an Gelegenheit, sich ihrer selbst bewußt zu werden, im Schlummer liegen bleibt. Auch ist ein verständig betriebener Zeichenunterricht bei den Schülern bald sehr beliebt, sie sehen mit jeder Stunde einen Fortschritt, und das spornt; es gehen ihnen die Augen auf, Messen und Vergleichen, kurz Verstehen kommt in den Blick; wer das Zeichnen irgend mit Erfolg geübt, geht mit einem Sinne weiter durch die Welt. Darum erzeigt man vielen eine große Wohlthat, wenn für Gelegenheit zu lernen durch besondere Anstalten für jüngere und herangewachsene Knaben, auch für Mädchen reichlich gesorgt wird. In der gewöhnlichen Schule sollte wenigstens durch einiges Betreiben der sog. Formenlehre (Linien, Winkel, geometrische Figuren von einfacher Art) etwas für die Uebung des Formensinnes gethan werden; ein Lehrer aber, der den Unterricht verständig zu geben vermag, wird sich dankbare Schüler ziehen, wenn er für Fähige und Willige etliche Freistunden zu opfern sich entschließen kann.

Singen dagegen ist die Kunst für alle Volksschüler; die Begabung dafür mit seltenen Ausnahmen eine allgemeine. Jedoch wenn beinahe jedes Kind ein vorgesungenes leichtes Liedchen im Chore nachsingt, so folgt daraus noch nicht, daß Gesangunterricht ertheilt ist. Stimmübungen, und zwar mit Rücksicht auf den natürlichen Tonumfang und mit vorsichtiger Erweiterung desselben sind unentbehrlich, ebenso Uebungen des Taktes und der Intervalle. Viel verderbt wird durch Mehrstimmigkeit, womit man glänzen möchte. Da werden erstlich Discantisten, weil sie gute Treffer sind, zum Alt gezwungen, Altisten, weil sie's nicht sind, in die Oberstimmen hinaufgedrängt. Fürs andere muthet man den Armen zu, zweistimmig aus vierstimmigem Satz zu singen, was nahezu unmöglich ist und unter allen Umständen mangelhaft, meist häßlich klingt. Gegenüber von dieser Ungebühr muß für die Schule mit aller Bestimmtheit verlangt werden, daß was die Kinder als Gesammtheit singen, für sich selbst einen Sinn hat und den richtigen befriedigenden Klang gibt; man sorgt auch schlecht genug für den Volksgesang, wenn Gehör und Stimmen der Kleinen schon an unreines und falsches Tönen gewöhnt werden. Sollen aber die Schüler zu einem vierstimmigen Chorgesang in der Kirche mitwirken, so genügt es, die besten Altisten in besonderen Uebungen darauf vorzubereiten. Dabei wird etwas erreicht, bei der andern, verkehrten Behandlungsweise kommt der Schulgesang um Wohlklang und Erbauung und der Kirchengesang zu einem zweifelhaf-

ten Gewinn. Wer sieht es nicht, daß auch hier das misbrauchte Utilitätsprincip in die Schule eingreift und sie beschädigt. Lasse man den Schüler an seinem Ort, nach dem Vermögen und Bedürfnis seines Alters recht singen, so wird er hernach am andern Ort und in den späteren Jahren es auch vermögen; spannt man ihn dort zu frühe an und ein, so geht es nach Rükerts Brahmanen-Spruch: wo Uebertreibung, da bleibt nicht aus die Unterbleibung. — Soll in der Schule auch sog. weltlicher Singstoff eingeübt werden? Mit Vorsicht, ja, und mit Maße. Beim Landvolk ist ein starkes Aber dagegen; es nennt Schelmenlied, was unverfängliche Texte hat, wegen der Aehnlichkeit im Rhythmus; seit Jahrzehnten hat man ihm in Aussicht gestellt, durch gute Volkslieder werde das wüste Wirthshaus- und Gassengeschrei mit seinem rohen, unfläthigen Inhalt verdrängt, und dennoch singt, schreit, brüllt — so sagen die Alten — unsere Jugend bald nach der Schule auf denselben Schlag; mancher freilich vergißt dabei, welchen Beitrag zu der bösen Tradition er selbst in früheren Jahren geliefert hatte. Man wird einem fanatischen Widerstand gegen die Pflege eines gesunden Volksgesanges nicht nachgeben dürfen, aber gute Auswahl ist nöthig — für die Kleinen, daß ihnen nicht unter dem Titel von Kinderliedern kindisches Zeug geboten wird, für die ältern Schüler, daß sie nach Inhalt und Melodie etwas erhalten, wovon sie auch später noch gerne Gebrauch machen. Patriotisches ist vornehmlich den Knaben zu gönnen. Das gesellige Singen Erwachsener hat den nicht gering anzuschlagenden Werth, daß es die heitere Stimmung an dem sonst so schnell eintretenden Umschlagen in das Frivole verhindert, der Fröhlichkeit einen geordneten, anständigen Ausdruck verleiht, zum Maßhalten beiträgt. Was daher der Singunterricht in der Schule thun kann, um den Volksgesang zu veredeln, demselben geübte Stimmen zuzuführen, edle Gesänge zu überliefern,*) das soll er thun, und wird es nicht vergeblich thun; denn daß trotzdem immer noch so vielfach ein wüstes Geschrei zu hören ist, berechtigt keineswegs dazu, die Arbeit der Schule für eine vergebliche zu erklären. Natürliches Kraftgefühl, jugendlicher Uebermuth, innere Rohheit durchbrechen oft die Schranken jeder Disciplin und nicht bloß bei solchen, welche durch die niederen Schulen gegangen sind.

In dem bisherigen Gang der Untersuchung über die Aufgabe der Volksschule haben wir den Fertigkeiten, den weltlichen Stoffen und den der Kunst zugewandten Gegenständen des Unterrichts den Vortritt gelassen; aber den Vorrang lassen wir ihnen darum nicht. Dieser gebührt der Religion, als dem Centrum des Unterrichts in dieser Gattung von Lehranstalten. Unbestritten ist ihr derselbe allerdings nicht, ja die Sache steht vielmehr so, daß ihr sogar das Recht streitig gemacht wird, überhaupt einen Platz unter den Lehrfächern einzunehmen.

Unter den Motiven dieser Abneigung steht voran der ausgesprochene materialistische und atheistische Haß gegen alle Religion, und die Ausbreitung jener atheistischen Grundrichtung schreitet fort, erstreckt sich in alle Volksschichten, hat namentlich die Arbeiterkreise erfaßt, und selbst schon zu der ländlichen Bevölkerung den Weg gefunden. Um so entschiedener muß die Volksschule ihren religiösen Charakter behaupten, und die Kinderseelen waffnen gegen einen Feind, welcher für Schule, Kirche, Staat und Gesellschaft gleich gefährlich und verderbenbringend ist. Denn hier handelt es sich nicht mehr von dem theoretischen Atheismus einzelner verirrter Denker, sondern von einem wesentlich aufs Praktische gerichteten, dessen Tendenzen nach dem allgemeinen Umsturz trachten, und der die Religion vernichten will, um alles, worein sie ihren Einfluß erstreckt, was durch sie gehalten und mitgehalten wird, zu zertrümmern und dadurch Raum und Material für seinen Bauplan zu gewinnen. Im Hinblick auf diese Erscheinungen muß die Pflege der Religion in der Schule zugleich als von allgemein socialer Bedeutung erkannt und muß jede Staatslenkung, welche solches miskennt oder gar frivolem Angehen wider die Religionspflege Vorschub leisten wollte, als eine mit Blindheit geschlagene bezeichnet werden.

*) Vgl. den Art. Volkslied. D. Red.

In anderer Weise geben diejenigen zu denken, welche zwar nicht die Religion an sich, aber die positive Religion von der Volksschule ausgeschlossen sehen möchten; oder zwar nicht die positive christliche Religion, wohl aber die confessionell ausgeprägte. Einfach und allgemein lassen sich die hiemit aufgetauchten Fragen nicht lösen. Giebt es doch Umstände, unter welchen, wie z. B. dermalen in England, bei Errichtung von Volksschulen das Confessionelle ferngehalten werden muß aus Gewissensgründen, also ohne Zweifel aus Religion. Will man dort für die Masse von Kindern, welche sonst ohne allen Unterricht aufwachsen, Schulen gründen, so dürfen wegen der Rücksicht auf die Verschiedenheit und Eifersucht der Denominationen die Thüren nicht confessionell verengt sein. Daß in einem solchen Fall der Religionsunterricht nicht mehr das Centrum der Schule sein kann, ist einleuchtend; er tritt vielmehr außerhalb des eigentlichen Schulunterrichts auf, und nur das kann verlangt werden, daß letzterer nicht eine solche Ausdehnung gewinne, bei welcher für jenen keine Zeit mehr übrig bleibt. Aehnliche Zustände erheischen ähnliche Rücksichten, rufen ähnliche Maßnahmen hervor, und es mag wohl kommen, daß auch in Deutschland nach und nach an dem einen und andern Ort eine nach Confessionen und Secten bunt gemischte Bevölkerung solche Einrichtungen nöthig macht, wie sie in England getroffen sind.*) Aber ein anderes ist es, aus Pflicht der Gewissensschonung von dem altbewährten Charakter der Volksschule abweichen, ein anderes, dem unverständigen Tagesgeschrei nachgeben, welches auch da nach Communalschulen ruft, wo eine Confessionsschule den gegebenen Verhältnissen entspricht, wo in ihrer Einrichtung, in dem Geist, welcher sie durchweht, nur der religiöse Glaube der Gemeinde selbst sich widerspiegelt. Ungebrochenes Gemeindeleben erfordert ein ungebrochenes Schulleben. Man wolle es aber nicht misverstehen, wenn wir der Confessionsschule unter diesen Verhältnissen das Wort reden. In der Confession eines christlichen Gemeinwesens ist die Hauptsache das Christenthum selbst, nicht aber der Confessionalismus. Die Schule muß innerhalb der Grenzen des kirchlichen Dogmas das allgemein Christliche pflegen, ein eutrirter Confessionalismus wäre gegen ihre Aufgabe, er widerspricht der Empfänglichkeit wie dem Bedürfnis der kindlichen Natur. Der Ruf nach Communalschulen muß in solchen Gegenden, wo extreme kirchliche Richtungen sich der Schule bemächtigt haben, als ein gerechtfertigter angesehen werden, wiewohl er zugleich ein Beweis davon ist, daß dort eben das obrigkeitliche Regiment seine Schuldigkeit nicht gethan hat, es sei aus Gleichgültigkeit oder aus Willfährigkeit gegen einen durch Nachsicht verwöhnten, herrschbegierigen Klerus. Unsere evangelische Volksschule aber wird der obigen Forderung unschwer gerecht. Sie treibt das allgemein Christliche in der biblischen Geschichte, durch Einführung in die Bibel mittelst fleißigen Lesens und mittelst der Erklärung des Gelesenen. Hier ist ein breites, reiches Feld für Pflege der Religion, und zwar einer solchen Pflege, durch welche zugleich das allgemein Menschliche gepflegt, Gemüth und Verstand angeregt, die mannigfaltigsten Erscheinungen in dem Leben der Völker wie des einzelnen Menschen ins Licht gestellt werden. Denn die Bibel ist nicht nur voll von Sprüchen der Weisheit, der ernsten Ermahnung und Warnung, des Trostes, sie enthält zugleich eine Fülle von Paradigmen aus dem Leben und für das Leben. Wie spiegelt sich doch in den prophetischen und historischen Büchern des alten Testaments die Wirklichkeit der menschlichen Dinge mit einer Klarheit und allgemeine Gültigkeit ansprechenden Treue ab, daß man oft sich sagen muß: so ist es heute, so bei uns. Für wie manche Fälle des Lebens hat die h. Schrift das bündige Wort, das sie zeichnet und trifft, das Geschichtsbild, welches aus knappem Rahmen uns entgegen tretend das Gegenwärtige als eine Wiederholung des vor Tausenden von Jahren Geschehenen anschaulich vor die Betrachtung stellt. Will man es nun freilich Confessionalismus nennen, wenn wir in

*) Vgl. den Vortrag von Dr. C. G. Firnhaber in der Stettiner Versammlung des Gustav-Adolfs-Vereins über „die interconfessionellen Zustände und die evangel. Diaspora in Nassau (Leipzig, G. Kreißing, 1871)."

unserer evangelischen Schule die religiöse Unterweisung auf die Bibel gründen, an sie hauptsächlich anknüpfen, dann müßen wir uns den Namen gefallen lassen, müßen aber damit die Behauptung verbinden, daß es eine Beraubung des evangelischen Volkes und eine Verkürzung der wesentlichsten Erziehungsinteressen wäre, wenn unsrer Volksschule um jenes Namens willen die Bibel genommen werden wollte. Ganz besonderes Unrecht aber würde der evangelischen Kirche angethan, wenn in Staaten mit Schulzwang der christliche Unterricht von der Schule ausgeschlossen und den Geistlichen überlassen würde zu sehen, wie sie die Stunden erübrigen, in welchen die Kinder von ihnen unterwiesen werden. Unsere Kirche hat nur wenige religiöse Uebungen, an welche sich das Kind gewöhnen kann seine Andacht und fromme Gemüthsbewegung anzuknüpfen, wie solches in einer ceremonienreicheren Religionsgenossenschaft geschieht. Bei uns liegt das meiste an der durch Lernen vermittelten Fähigkeit, sich des Schriftworts zu erinnern, daraus die Ueberzeugungen zu schöpfen und zu befestigen, daran sich im Thun wie im Leiden zu halten, und es gehört zur evangelischen Mündigkeit, daß ein jeder Rechenschaft geben kann von der Hoffnung, die in ihm ist. Bei uns muß der in die Einsicht und das Gewissen übergegangene gemeinsame Glaube das Band sein, den Haupthalt abgeben für die kirchliche Vereinigung; das Princip und das Recht der evangelischen Kirche lassen keine Hierarchie als glaubensmäßige Lenkerin der Gemeinschaft zu, und was von kirchenregimentlichem Walten einer christlichen Obrigkeit durch die Reformation anvertraut worden ist, das kann seiner Natur nach weder berechtigt noch im Stande sein, ein Analogon des hierarchischen Ansehens abzugeben. Daher auch um der kirchlichen Ordnung willen und vom Standpunct einer gerechten und gesunden Staatsleitung aus wird der evangelischen Volksschule ihr biblisch-christlicher Charakter gewahrt und wird nicht nur den offenbar und ausgesprochen kirchenfeindlichen Tendenzen entgegengetreten werden müßen, sondern auch den oberflächlichen und leichtsinnigen Forderungen der Tagesmeinung, deren Träger fürwahr in mehr als einer Hinsicht nicht wissen, was sie thun, namentlich keine Ahnung davon zu haben scheinen, wem zuletzt eine des evangelischen Glaubens baare und eben damit des Fundamentes innerer Freiheit entbehrende Bevölkerung in die Netze getrieben würde.

In evangelisch-confessioneller Beziehung ist also vor allem der biblische Unterricht in der christlichen Religion zu beanspruchen; damit soll jedoch das Eingehen auf das kirchliche Dogma nicht ausgeschlossen sein, kann es auch in der That nicht, wenn man erwägt, wie die Lehren von Sünde und Gnade — diese centralen Lehren der Kirchen der Reformation von der Schrift getragen werden, wie sie namentlich in den Büchern des Neuen Bundes an das helle Licht getreten sind. Auch die christliche Sittenlehre, der Unterricht von dem, wie man leben, steht mit dem Unterricht darüber, was man glauben soll, in unzertrennbarem Zusammenhang. Einer Schule daher, welche den evangelischen Charakter bewahren soll, darf der Katechismus nicht fehlen, noch die dessen Grundlehren erläuternde und beleuchtende Auswahl von Sprüchen, welche dem Gedächtnis einzuprägen sind, gleichwie ihr auch das evangelische Gemeindelied des Gesangbuchs nicht fehlen darf.

Hier nun aber sind einige Worte über das Memoriren des religiösen Stoffes aus Bibel und Gesangbuch und aus dem Katechismus am Ort. Wir stehen nicht an, diesen Gegenstand des Unterrichts und der Uebung auch der heutigen evangelischen Volksschule zu vindiciren. Ein in dem Gedächtnis sicher niedergelegter Schatz von religiösen Grundwahrheiten gehört zur Ausstattung des evangelischen Schülers für das Leben. Andere Fächer sorgen für die Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen, welche zum Fortkommen in der Welt beitragen, die bürgerliche berufliche Thätigkeit fördern; neben ihnen gilt es aber auch dafür zu sorgen, daß der Jüngling, die Jungfrau von den Stimmen begleitet werden, die gegen Versuchungen warnen und schützen, daß denen, welche hernach durch manchen Kampf mit Sorg und Noth sich durchzuschlagen haben, das Wort der Stärkung und Ermuthigung nicht fehle, daß der Mensch im Leiden und Sterben

einen guten Trost und eine gewiße Hoffnung hat. Durch Memoriren nun muß demjenigen, was hiefür der Unterricht geboten hat, eine Stütze gegeben, eine Erinnerungshülfe gewährt werden. Es ist erklärlich, warum gerade die Gegner des Religiösen überhaupt dieses Schulfach mit besonderem Nachdruck bekämpfen; sie haben Recht von ihrem Standpunct aus, denn das Wort im Gedächtnis läßt sich nicht so leicht wegraisonniren, es wirkt selbst da, wo es unbequem geworden, doch noch als Stachel, aus dem Munde derer aber, welche daran festhalten, als eine erprobte Waffe zu Schutz und Trutz. — Jedoch das Memoriren wird auch von andern Seiten angegriffen; von didaktischer und pädagogischer, weil es viele Zeit in Anspruch nehme, weil es unpsychologisch sei, dem Gedächtnis mehr zuzumuthen, als das Verstehen zu bewältigen vermag, um der Mühe und Noth und um des vielen Strafens willen, was damit gewöhnlich verbunden sei. Man muß dem gegenüber unbedenklich zugeben, daß es ganz unmöglich wäre, der heutigen Volksschule die Masse von Gedächtnisaufgaben, welche in früheren Zeiten gestellt worden sind, aufzubürden. Zeit und Lernearbeit sind viel mannigfaltiger als ehedem in Anspruch genommen und es werden jetzt nur noch wenige am Leben sein, welche aus ihren Schuljahren her neben einem reichlichen Vorrath an Sprüchen und Liedern auch noch sämmtliche Evangelien und Episteln des Kirchenjahrs, die Bußpsalmen, wo nicht den ganzen Psalter, den 119ten Psalm mit eingeschlossen, und aus den Sprüchwörtern Salomo's ganze Capitel im Gedächtnis haben. Wie verschwindend klein nimmt sich dagegen der Umfang dessen aus, was heutzutage in der Regel gefordert wird, und dennoch findet auch die mäßige Forderung ihre Gegner. Es kann unsre Aufgabe nicht sein, hier Maß und Ziel im Detail zu geben, wohl aber allgemeine Andeutungen; und daher Folgendes: was von Zeit und Arbeit des Lernens für dieses Fach gefordert wird, das muß in einem vernünftigen und billigen Verhältnis zu der Kraft und Zeit stehen, welche die übrigen Fächer nöthig haben; ferner muß eine Grenze gesteckt werden für das Abmindern und zwar schon aus dem allgemeinen psychologischen Grunde, weil das Gedächtnis eines gewißen Grades von Anstrengung bedarf, wenn es überhaupt leistungsfähig sein soll, weil es dem magnetischen Eisen ähnlich ebenso gewiß lahm wird durch Nichtgebrauch, als es der Ueberladung widerstrebt. Es ist gewiß unrichtig zu hoffen, je weniger man verlange, desto sicherer hafte das Wenige, sowie es auch unrichtig ist, die Schwierigkeit der einzelnen Gedächtnisaufgabe allein nach der Länge oder Kürze derselben, nach der Zahl ihrer Worte zu messen; erfahrungsmäßig sind diejenigen Sprüche, welche am schnellsten gelernt wurden, nicht die am längsten im Gedächtnis aufbewahrten. Einen Unterschied in der Quantität wird man mit Rücksicht auf die Art der Schule und auf die spätern Lebensverhältnisse der sie besuchenden Kinder zu machen haben. Wer in einem Alter von 13—14 Jahren sein Lernen eigentlich abschließt, dem ist die frühzeitige Aneignung eines reichern Vorraths an guten Sprüchen zu gönnen, als bei wem der Unterricht in die nachfolgenden Jahre sich erstreckt, daher sog. gehobene Volksschulen für Kinder aus dem vermöglichern Bürgerstand hierinnen sich eher beschränken können, auch wohl um der Vermehrung von Schulfächern willen beschränken müßen. Wiewohl ein gemeinsamer Grundstamm des Memorirten für alle Schüler ohne Ausnahme, auch die der gelehrten Anstalten, sehr zu wünschen ist, gleichsam eine fromme Gedächtnisheimat, dasselbe Echo aus allen Herzen, so oft einer dieser Grundaccorde im Gottesdienst angeschlagen wird, an Krankenbetten, an Gräbern sich hören läßt. — Müßte man freilich den Satz, es solle das Kind nichts auswendig lernen, was es nicht versteht, in seiner umfassenden Allgemeinheit gelten lassen, dann schrumpfte der mögliche und zulässige Gedächtnisschatz auf eine kleine Quantität zusammen. Aber was heißt verstehen? Es heißt, den Inhalt von Worten, Sätzen sich assimiliren; und dies ist eine Function des Geistes, welche zwar mit der Verstandesreife zunimmt, aber auch schon von dem keimenden Denken geübt wird; mit jeder Altersperiode wird sie eine andere, vollständigere bei denen, welche überhaupt noch fortschreiten, und nicht bloß das Nachdenken, sondern wesentlich auch die Lebenserfahrung, die Gemüthsbildung trägt zum Assimiliren, d. h. zum Verstehen bei.

Selbstredend eignet sich kein Satz zu einer Gedächtnisaufgabe für das Kind, wenn diesem der Wortsinn desselben unzugänglich ist, aber was den Gedankeninhalt betrifft, so darf man ein erschöpfendes Verstehenkönnen nicht zur Bedingung machen, sondern muß sich damit begnügen, daß eine Anknüpfung für Gemüth und Nachdenken gegeben ist, und kann der Zeit überlassen, für eine gründlichere Durchdringung des Sinnes zu sorgen. Es ist überhaupt ein merkwürdiges Phänomen um das Gedächtnis: einestheils bewahrt es das Gegebene auf in derselben Gestalt, worin es ihm geboten wird, und doch überliefert es anderntheils wiederum den Gehalt des so fixirten Stoffes der allgemeinen geistigen Ernährungsmasse zur Assimilation, dem — wenn man so sagen darf — Blutumlauf der Gedanken. Ein Beweis ohne Zweifel gegen den Materialismus, insoferne als der physische Assimilationsproceß der Verdauung die bleibende Zerstörung der Form, worin die Nahrungsstoffe erscheinen, zur Folge hat; für unsren Zweck aber ein Hinweis auf diejenige Thätigkeit des Geistes, welche das in frühen Jahren dem Gedächtnis Anvertraute allmählich zu immer hellerem Verständnis und bewußtem Eigenthum des Schülers zu machen im Stande ist, und eine Beruhigung für solche, denen es um die geistige Bildung der Kinder bangt, welchen religiöser Memorirstoff zugemuthet wird, während sie doch zum Beispiel an der Masse von zusammenhangslosen Vocabeln nicht scheuen, welche bei jedem Erlernen einer fremden Sprache verlangt werden muß.

Vom Standpunct einer richtigen Psychologie und Didaktik aus wird man daher den übertriebenen Besorgnissen, welche dem Betreiben dieses Unterrichtsfachs entgegenstehen, nicht nachgeben dürfen, im Gegentheil hat man dasselbe zugleich auch noch um der ihm zukommenden disciplinirenden Wirkung willen gar sehr anzuerkennen. Ist es doch eines von denjenigen, bei welchen der Schüler lernen muß, bei welchen er sich selbst bewußt wird und andern zeigen kann, daß er gelernt hat; wobei zugleich mit dem Gedächtnis die Willenskraft gestärkt, die Selbstüberwindung geübt wird. Eine vernünftige Behandlung ist freilich auch für dieses Fach wie für jedes andere zu verlangen; man darf nicht unbarmherzig sein gegen die Schwachbegabten, die Kränklichen, darf nicht die Schüler mit großen Massen überbürden, auch beim Repetiren nicht; — und manche Einwürfe, so viel Noth der Kinder und Zorn der Eltern fallen weg, wo das thörichte Jagen und Pressen angesichts einer nahen Schulprüfung abgestellt, wie es denn von der gesunden Pädagogik längst verdammt ist. Keine Art des Lernens hat ein Gedeihen, bei welcher es an Freudigkeit fehlt, und fürwahr das Memoriren bliebe lieber ganz beseitigt, als daß die Stunden des Aufsagens zu regelmäßigen Prügelstunden in der Schule werden, als daß den armen Kindern durch die grausame Methode des Beibringens das Beigebrachte selbst für lange Zeit entleidet wird. Wo der Lehrer es versteht, dem Müßen eine Freudigkeit zur Seite zu stellen, da wird auch dieses Fach ohne besondere Noth bewältigt, und eine Freude ist es für Schüler und Lehrer wie für den Visitator und die Zeugen bei der Schulprüfung, wenn z. B. über Materien der christlichen Glaubens- und Sittenlehre in einer gewißen systematischen Ordnung gefragt werden kann und die Antworten in Sprüchen und Liederversen erfolgend zugleich den sprechendsten Beweis liefern, daß nicht bloß auswendig gelernt, sondern das Gelernte auch innerlich angeeignet ist. — Zum Schluß eine Erfahrungsthatsache, welche gewiß von vielen Kundigen bestätigt wird: nicht leicht findet man eine Schule, welche in allem übrigen gut und im Memoriren schlecht bestände, wohl aber zeigt sich regelmäßig der Stand im ganzen da gut, wo das Memoriren als ein pünctlich und verständig betriebenes Unterrichtsfach sich herausgestellt hat.

Das Memoriren religiösen Stoffes muß also für ein wesentliches Unterrichtsfach in der Volksschule erklärt werden, insofern als es schon im allgemeinen disciplinirend wirkt und weil es zur religiösen Bildung einen das ganze Leben nachwirkenden Beitrag gewährt. Die religiöse Unterweisung selbst aber bildet, wie oben gesagt, den Mittelpunct der Schularbeit, so daß einer Schule, welche aus sonstigen Gründen dieses Faches entbehren muß, das Herz so zu sagen aus dem Leibe geschnitten ist. Und zwar meinen

wir die positive christliche Religion, denn die Erfindung einer eigenen Schulreligion ist zwar schon hie und da (z. B. von den Philanthropen), aber vergebens versucht worden, und diejenigen, welche heutzutage wiederum auf diesen Gedanken zurückkommen, sind nicht im Stande, deutlich anzugeben, worin eine solche zu bestehen hätte. Das viel gebrauchte, viel auch misbrauchte Wort: „non scholae sed vitae" findet auf den Religionsunterricht seine besondere Anwendung, ja man möchte auch noch beisetzen „et morti," denn die Volksschule hat bei diesem Unterricht für ihrer Lehrlinge Leben und Sterben mitzusorgen. Zudem ist dieses Fach ein solches, bei dem das Lernen zu einer gewißen Vollständigkeit kommt, wie sie bei den realistischen Fächern nicht möglich ist, und der Zusammenhang von Lehre und Geschichte giebt ihm dazu noch Fülle und Nachhaltigkeit. Entziehe sich also keine Volksschule ohne Noth der Aufgabe, welche in dem: „waide meine Lämmer" für sie liegt.

Nachdem im Bisherigen die wesentlichen Aufgaben unserer Schule aufgeführt worden sind, bleibt noch übrig, von einigen Fächern zu reden, deren Mitaufnahme in den Lehrplan gewünscht zu werden pflegt, theilweise eingeführt ist. Es sind dies erstlich die weiblichen Arbeiten für die Mädchen — eine große Wohlthat für manche Orte; sie sind auch da und dort obligat gemacht, doch wäre es als ein Eingriff in das Recht der Familie anzusehen, wollte man Kinder, für welche in diesem Punct daheim oder durch Privatunterweisung hinlänglich gesorgt ist, zu solchem Unterricht in die Schule zwingen. Je besser dieser gegeben wird — und man hat z. B. in Württemberg hiefür methodisch gebildete Lehrerinnen — um so eher ist auf eine freiwillige Benützung zu rechnen. Aber die Anstrengung ist groß und nicht selten aufreibend da, wo dieselbe Lehrerin den Unterricht im Stricken, Nähen u. dgl. neben dem in den gewöhnlichen Schulfächern zu geben hat. Fürs andere kommen hier die Leibesübungen für die Knaben in Betracht. Ohne Zweifel sind sie diesen zu gönnen, denn rationell betrieben dienen sie zu einer gesunden Diversion von den Anstrengungen der Kopfarbeit, ergänzen die Einseitigkeiten in der Gliederübung durch die bäuerlichen Geschäfte, oder richten den vom Sitzen auf den Schulbänken, am Webstuhl u. dgl. verhockten Körper wieder auf, und daß Gelenkigkeit und Kraft dem künftigen Sodatenberuf zu statten kommen, macht jene Uebungen noch empfehlenswerther. Auch sie sind zum Theil obligatorisch gemacht durch Gesetze oder Verordnungen, aber die Wirklichkeit bleibt hinter dem Befohlenen häufig zurück, und dies ist wohl erklärlich, wenn man bedenkt, wie kostbar die Arbeitskräfte sind, und mit welcher Sehnsucht manches Haus auf die Rückkehr der Knaben aus der Schule wartet. Für räthlich vermögen wir den Zwang dazu nicht zu halten, wohl aber, daß nach Thunlichkeit Gelegenheit zu solchen Uebungen gegeben werde. Nur soll man nicht auch hier wiederum vor allem auf den Schulmeister reflectiren, als ob derselbe, weil er Lehrer heißt, alles Denkbare gelernt haben und lehren müßte, und als ob einem Manne, der seine Schulstunden reichlich und redlich gehalten hat, auch noch zugemuthet werden dürfte, nunmehr wie zu seiner Erholung die ermüdete Stimme beim Commandiren von Ordnungsübungen im Freien anzustrengen.

Es führt uns dies auf einen schon einmal berührten Punct und zu der in unsern Tagen gewiß recht angelegten Ermahnung: lasse man sich doch durch den Titel: „Volksschule, Volksschullehrer" nicht verführen, den Betrieb oder die Anfange von allem und jedem, was irgend der Bevölkerung zu wissen und zu können noth oder wohl thut, unsrer Schule aufzuhalsen; sie hat Arbeit genug, wenn sie dasjenige leistet, was zu leisten unumgänglich nöthig ist und was sonst noch von besonders Wünschenswerthem diesem angeheftet werden kann. Mehr und zu viel fordern ist ungerecht und verderblich. Volksschule ist nicht gleichbedeutend mit Schule des Volks; sie ist Schule der Kinder aus dem Volk; des Volkes Schule aber ist das Leben, das Leben mit seinen Arbeiten und Leiden, seinen Reizungen, Hemmungen und Antrieben in Beruf, Haus und Staat, und die Volksschule hat das Ihrige geleistet, wenn sie durch Weckung und Uebung dazu vorbereitete, daß den Herangewachsenen der Unterricht, welchen die große allgemeine Lebens-

ſchule ertheilt, verſtändlich und fruchtbar werden kann. Ein Schulregiment, eine Schulgeſetzgebung — ſie können auf dem Papier alles Mögliche dem Lehrplan der Volksſchule aufladen, ſie werden darob ſich eines vielſtimmigen Lobes zu erfreuen haben, aber Lob wie Laſt bleiben auf dem Papier und wo man vernünftigen Vorſtellungen gegen unvollziehbare Anforderungen das Ohr verſchließt, da erleidet man dies zur Strafe, daß auch die Vollzugsberichte nur Papierwerth haben.

Ueberſchlägt man die Zahl der weſentlichen Aufgaben der Volksſchule, denkt man an den durchſchnittlichen Bildungsſtand der Schüler, die Bedürfniſſe der Familie, welcher ſie angehören, die nicht ſelten vorkommende Uebervölkerung in den einzelnen Claſſen, das Zuſammengedrängtſein mehrerer wo nicht aller Altersabtheilungen in einer Schule, ſo kann man ſich unſchwer einen Begriff von der den Lehrern aufliegenden Arbeit machen; ſo erklärt ſich auch das immer neue Auftauchen von Lehrmethoden, durch welche das Schulgeſchäft im ganzen erleichtert, mittelſt derer für die einzelnen Diſciplinen der kürzeſte und ſicherſte Lehrgang eingeſchlagen werden ſoll. Wir übergehen an dieſem Ort die Frage von der Methode des wechſelſeitigen Unterrichts, von dem Gebrauch der Monitoren, indem wir auf den betr. Artikel, der dieſe Schuleinrichtung behandelt, verweiſen, enthalten uns auch billig des Eingehens auf die einzelnen Methoden, da ſolche in den jedem Lehrfach gewidmeten beſonderen Artikeln beſprochen werden, und beſchränken uns auf das Hervorheben allgemeiner Regeln und Geſichtspuncte. Vor allen Dingen ſteht dieſes feſt: es giebt keine Lehrmethode, welche dem Schüler die Lernarbeit erſpart, keinen Nürnberger Trichter; das mühelos Angeeignete haftet nicht. Dem zur Seite gilt jedoch ebenſo gewiß der andere Satz: die Methode ſoll nicht dazu angethan ſein, unnöthige Mühe zu machen, ſoll alſo nicht auf Umwegen ſuchen, was auf dem geraden Weg zu erreichen iſt, ſoll nicht durch überflüßiges Beiwerk die Hauptſache in Schatten ſtellen, das Durchdringen zum Kern nicht erſchweren durch härtende Verdichtung der Schale. Ferner iſt einerſeits darob zu halten, daß ein jegliches Fach zugleich geiſtbildend betrieben werde, daß nicht ein todter Mechanismus mit Bleigewicht auf die Geiſter drücke; andrerſeits muß diejenige Lehrart misbilligt werden, welche vor lauter allgemeinem Bildenwollen das einzelne Fach nicht zu ſeiner concreten Geſtalt und Kraft kommen läßt, ſo daß alles Beſondere in einem allgemeinen Denkbrei unterſinkt und die Schüler am Ende doch nichts rechtes kennen, noch weniger können. Es giebt eine Methodenjagd, bei der man vor lauter Weg zu keinem Ziel gelangt, aber Methode (μετά, ὁδός) iſt nicht Weg an ſich und überhaupt, ſondern ein ſolcher Weg, auf dem man etwas nachgeht, um es zu holen, zu fangen; daher wo nichts erreicht wird, da iſt auch keine Methode, die ihren Namen verdient. Ja, das Können iſt weſentliches Ziel für jeden Unterricht und viel wichtiger als das Allerleiwiſſen, oder als das Exercirtſein in willkürlichen Denkkraftübungen an gehaltloſen Stoffen, und den preußiſchen Regulativen hat man viel Unrecht gethan und thut es immer noch, indem man ſie retrograder und volksverdummender Tendenzen beſchuldigt, während in ihnen das punctum saliens für den Volksſchulunterricht mit klarer Entſchiedenheit ausgeſprochen und allerdings dem Methodenſchwindel und Denkdünkel das Sichbreitmachen in Schule und Schrift ſchwerer gemacht iſt.*) Jene Regulative haben bei ihrem Erſcheinen wie betäubend gewirkt, aber mancher hat ſich doch von dem Schrecken erholt, hat ihnen hernach — einzelnes abgerechnet — Recht geben müßen, und ſich von ihnen den Weg zeigen laſſen, auf welchem die überhaupt möglichen Ziele zu erreichen ſind. — Die Methode — auch dies hat als ein Grundſatz zu gelten — muß dem Unterrichtsfach und zugleich der Natur der Lehranſtalt, worin ſie geübt wird, proportional ſein; und hieraus folgt unzweifelhaft, daß gewiße Fächer, wie z. B. das Rechnen, in unſrer Schule ſchon dem 13—14 Jährigen in einer praktiſchen Zuſpitzung bei-

*) Man leſe die treffenden Bemerkungen in „Einrichtungs- und Lehrplan für Volksſchul[illegible]ch." 3. Aufl. 1855. S. VI. XIV. XVII. XXII. 13, 94 u. ſ. f. und urthei[illegible] das Prädicat eines Fanatiſirten zukomme, das ihm von Stoy ertheilt wi[illegible]r Pädagogik 1861, S. 316.

zubringen sind, wie solche in andern auf später zu erreichende Ziele angelegten Lehranstalten nicht so angemessen erscheinen kann.

Was vorhin wider die Methodenjägerei gesagt worden ist, möge indessen nicht dahin misdeutet werden, als ob das Verdienst des vielen emsigen Suchens nach dem Zweckmäßigen und Besten geschmälert, als ob nicht anerkannt werden wollte, daß bei diesem Suchen doch wirklich auch Gutes gefunden worden ist. Man denke nur an die gewonnene große Erleichterung beim Leseunterricht; ferner an die das Denken zugleich übende Behandlung des Rechnens, wiewohl hierin leicht des Guten zu viel auf Kosten der praktischen Fertigkeit geschieht; am wenigsten dankbar wollten sich lange Zeit die mannigfachsten Bemühungen um eine zweckmäßige Ertheilung des Sprachunterrichts zeigen und es ist auch bis auf den heutigen Tag ein ökumenischer Weg nicht entdeckt.

Hier aber ist der Ort, auf den überaus ungünstigen Einfluß hinzudeuten, welchen ein häufiger Wechsel der Methoden in der Volksschule ausübt. Wird es nemlich schon einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer schwer, z. B. seine gewohnte lateinische Grammatik zu verlassen und eine andere zu gebrauchen, die nach vom bisherigen abweichenden Gesichtspuncte geordnet ist, die Regeln in neuen Ausdrücken giebt, wie viel saurer muß es einem einfachen Schulmeister werden, im höheren Alter sich den Gang auf ungewohnten Geleisen anzueignen. Er hat Jahre lang das Erforderliche treulich geleistet, und nun soll er und sollen seine Schüler sich in ganz neue Formen und Ausdrücke finden. Darüber geht viele Zeit verloren, es entstehen Confusionen, es sinkt der Muth, und Fächer, die nach der alten Weise gut gegangen waren, leiden noth unter der Mühsal des neuen Betriebs. Man glaubt nicht, wie viel Schaden das Dringen auf Umänderung der Methoden stiftet, selbst wenn diese wirklich besser sind als die alten, was doch nicht immer der Fall ist; und ehe man einem bejahrten treuen Schulmann die Neuerung zumuthet, darf man wohl sich fragen, ob dies auch menschlich nicht nur, sondern in der That ob es zweckmäßig ist und zu einem Resultate führt. So dankenswerth die mancherlei wohlgemeinten und scharfsinnigen Vorschläge sind, wie an diesem und jenem Unterrichtsgang das Unvollkommene corrigirt, das Gute noch besser gemacht werden möchte, — beweisen sie doch das Bemühen, der schweren Schularbeit unter die Arme zu greifen, der Volksschule zur Leistung des Bestmöglichen zu verhelfen, — die thatsächliche Wirkung davon ist nicht selten ein Rückgang in den Erfolgen des Unterrichts, und man darf wohl sagen: die Volksschule würde mehr leisten, wenn sie weniger Beunruhigung durch Methodenwechsel zu erleiden hätte, wenn die viele Reibung nicht wäre, welche beim Uebergang von einem Geleise in das andere entstehen muß; und muß man auch an mehrclassigen Schulen darauf halten, daß sich alle Lehrer einer möglichst conformen Lehrweise bedienen, wobei einer dem andern in die Hände arbeitet, so habe man wenigstens ein Einsehen an der einclassigen Schule und lasse dem Lehrer seinen gewohnten Gang, wenn er bei demselben doch seine Ziele erreicht hat. Das aber muß als eine allgemeine Regel anerkannt werden, daß unter allen Lehranstalten keine sich weniger zum Experimentiren mit Methoden eignet als gerade die Volksschule, und daß unser einfaches Landvolk ebensowenig berufen ist, seine Jugend als seine Aecker zu einer Versuchswirthschaft herzugeben.

In allem Bisherigen ist wesentlich vom Unterrichten die Rede gewesen; wir haben aber auch noch die erziehende Aufgabe der Volksschule in Betracht zu nehmen. Eine Aufgabe, welcher jedoch zu einem nicht geringen Theil schon durch den Unterricht selbst entsprochen wird, soferne dieser zum aufmerkenden Sichsammeln führt, im Sichmühegeben und Fleißigsein übt, dadurch die Willenskraft weckt und stärkt, Geist und Gemüth aber in Bewegung setzt, in Athem erhält, so daß ein wohlgeschulter junger Mensch schon dadurch eine Erziehung für das Leben empfangen hat. Dazu kommt der Einfluß eines geregelten Schulwesens auf das äußere Benehmen der Kinder — Ordnung, Pünctlichkeit, Reinlichkeit; vor allem aber die erziehende Macht der Religion; mit der Pflege der Furcht und Liebe Gottes werden zugleich die Tugenden der Nächstenliebe, des Gehorsams, der

Wahrhaftigkeit, Lauterkeit, Keuschheit gepflegt, wird der Roheit entgegengearbeitet. Daher die christliche Volksschule in der That als eine Erziehungsanstalt gelten muß. — Doch aber hüte man sich auch bei diesem Puncte, von ihr nicht über Kräfte zu verlangen, noch den Mund vollnehmend, sie als die allgemeine Volkserziehungsanstalt zu erklären. Es wirken neben ihr und über ihr noch ganz andere und wesentliche Erziehungsmächte: Familie, Gemeinde, Beruf, der Staat, die Kirche mit ihren Einrichtungen, durch den Geist, der in ihnen waltet, nicht minder Zeitereignisse, öffentliche Meinung, die Literatur soweit sie in die Kreise eindringt, von welchem die Volksschüler aus-, in welche sie übergehen. Der erwachsene Mensch, so manches er seiner Schule verdankt, findet doch in dem Stande seiner Verstandes-, Willens-, Gemüthsbildung das Resultat von Einflüssen der verschiedensten Art, und es gilt dies ebenso gut von solchen, die bis zur Volljährigkeit in die Schule gegangen sind, d. h. studirt haben, wie da, wo das eigentliche Lernen mit dem Knabenalter schon aufgehört hat. Die Schule ist in der That mehr Product als Factor des allgemeinen Volkslebens. Eine bedeutende Nachwirkung aber hat die in der Schule genossene Erziehung aufzuweisen, das ist die Wirkung der Persönlichkeit des Lehrers, wo dieser ein wirklicher sittlicher Charakter, ein Mann ist. Solch ein Lehrer, der durch Gottesfurcht, Ernst, Liebe, Treue fesselt und imponirt, fest wie ein Fels und milde wie eine Mutter, prägt unvertilgbare Spuren in das Gemüth seiner Schüler ein, übt auf Generationen einen ungesuchten und desto dankbarer anerkannten gesegneten Einfluß, während der sich hervordrängende Eifer des unerprobten Neulings, mit seinem Erscheinen eine neue Aera herbeizuführen, nur Abneigung, Spott und Widerstand zuwegebringt.

Erziehend in seiner Art wirkt endlich auch das Zusammensein der Kinder in der Schule, sofern diese beim Eintritt in dieselbe aus der Isolirtheit des eigenen Hauses in ein größeres Gemeinwesen, so zu sagen in einen Vor-Staat übertreten, wo das Individuum genöthigt ist, Einseitigkeiten abzuthun, sich anderen anzuschließen, sich in sie zu finden, das Tempo der Gesammtheit sich anzueignen. Wohl hat die Einzelerziehung den Vortheil, das Kind gegen Verführung und Angewöhnung von Roheiten leichter zu bewahren, aber die Kanten des Egoismus schleifen sich innerhalb eines größeren Kreises eher ab und ein sittlich unverletzt durch die Schule Gegangener tritt den Versuchungen der Jugendjahre desto gewappneter entgegen. Das Stämmchen aus freigelegener Baumschule macht die Versetzung ins offene Land sicherer durch, als eine im Zimmertopf gezogene Pflanze. Aber wo viele beisammen sind, muß das Auge der Aufsicht immer offen stehen, nicht bloß um Ansteckungen des Lasters zu verhüten oder zu entdecken, sondern namentlich auch um der Schwachen und Blöden willen, die von rohen Kameraden mishandelt verkümmern und oft auf lange Jahre hinein verschüchtert werden. Auch sollte überhaupt dafür gesorgt werden, daß kein Schulcomplex einen Umfang erhält, der zu Erbauung von Schulkasernen nöthigt, da es regimenterweise ein- und ausströmt und fast unmöglich ist, wildem Wesen zu steuern.

Fassen wir ins Auge, was im Vorstehenden von den Aufgaben der Volksschule gesagt ist, so ergiebt sich von selbst, welche Anforderungen an die Volksschullehrer zu machen sind, an ihr Wissen und Können, wie an ihr Verhalten. Auch wenn man ganz auf dem Boden einer nüchternen Betrachtung bleibt, so werden es doch der Anforderungen an das, was diese Lehrer zu lernen und zu leisten haben, nicht wenige und keineswegs leicht zu befriedigende sein. In den meisten Fällen wohl selbst aus der einfachen Volksschule hervorgegangen, haben die Seminaristen im Laufe einer verhältnismäßig kurzen Bildungszeit sich in den Materien dessen, was allgemein in der Schule gelehrt wird, wie in den Methoden, wonach dies zu geschehen hat, einheimisch zu machen, in jenen aber selbstrebend einen umfassenderen Kreis von Kenntnissen sich anzueignen, als der zum unmittelbaren Schulgebrauche nothwendig wäre; wenigstens gienge es wider deutschen Sinn und Brauch, den Schulmeister zum bloßen Sprachrohr dessen zu degradiren, was im Leitfaden steht, ihn auf ein unfreies Betreiben dessen zu beschränken, wozu das Seminar dressirt hätte. Hiezu kommt um des Schulgesangs willen die Uebung im

Singen und Violinspielen, und um des Kirchendienstes willen das schwere Orgelspiel mit seiner Voraussetzung von Bekanntschaft mit der Harmonielehre. Ein junger Mensch, der nach allen diesen Seiten es zu etwas bringen soll, hat fürwahr sich tüchtig anzustrengen, darf das Oel in der Lampe nicht sparen. Jedoch es sollen die künftigen Lehrer auch noch für anderweitige Verwendung vorbereitet werden, im Zeichnen, Turnen, Obstbau, gewerblicher Buchführung u. dgl. nach Bedarf Unterricht ertheilen können, in den Gegenden mit gemischter Sprache oder im Grenzland eine zweite Sprache erlernen. Wir erschöpfen hiemit keineswegs die Summe von Ansprüchen, welche theils vom Wohlmeinen, theils vom Unverstand an die Lernkraft und an die Leistungsfähigkeit eines Lehrers gemacht werden. Aber daß aus der Mitte des Standes selbst sich da und dort Stimmen hören lassen, welchen das Angeführte noch lange nicht genug ist, welche z. B. lateinische, französische Sprache obligat gemacht haben wollen, welche Gelegenheit zur Aneignung philosophischer Disciplinen gegeben wünschen u. s. f., darüber kann man nicht anders als sich verwundern, und muß fragen: wenn die jungen Leute, die sich dem Schulstand widmen, eine solche Bildung erhalten sollen, durch welche sie, — vorausgesetzt daß all dieses im Lauf von wenigen Jahren zu bewältigen wäre — befähigt würden, an jeder höheren Lehranstalt zu arbeiten, wer von ihnen wird dann noch Volksschullehrer werden wollen, oder wie wird er sich als solcher fühlen, wenn ers dennoch werden muß? Wir gönnen jedem Jüngling jeden reichen Bildungslauf, aber wenn es sich von der Heranbildung für den Beruf an der Volksschule handelt, dann begienge die Behörde, welche hiefür zu sorgen hat, eine Thorheit, wollte sie die Einrichtungen so treffen, daß alle bessern Kräfte eben für den Zweck, wofür sie gebildet werden, verloren gehen, und am Ende nur ein Bodensatz von unfähigen und trägen Individuen für die arme Schule übrig bleibt. Ganz unumgänglich nothwendig ist es daher, daß in den Forderungen dessen, was während der Vorbereitungszeit zu erlernen ist, ein dem Endzweck correspondirendes Maß eingehalten und daß vom Unterricht und von der Leitung in den Seminarien alles ferne gehalten werde, was dazu beitragen kann, die jungen Leute eher von der Schule wegzutreiben, als sie dem in seiner Bescheidenheit schönen Beruf an den Kindern des Volkes entgegenzuführen. Eine Versündigung ist es an jedem Jugendkreis und eine Beschädigung seiner Gegenwart wie seiner Zukunft, das dem Alter natürliche Obenhinauswollen zu nähren und zu steigern; es verführt zum Jagen nach eingebildeten Idealen und verschließt die Augen gegen das wirklich Ideale, was auf jedem realen Berufsfeld vorhanden denen ermunternd entgegenleuchtet, welche mit einer der Wirklichkeit proportionalen Gemüthsverfassung in ihn eingehen. Dies ist ein Erfahrungssatz von allgemeiner Geltung, er gilt gewiß auch für die Beantwortung der Frage: was thut noth, was frommt bei der Heranbildung für den Beruf eines Volksschullehrers? aber natürlich hängt seine Geltung davon ab, welche Ansprüche überhaupt an die Schule gemacht werden, und wem daher die von uns oben entwickelten nicht genügen, der wird auch nothwendig einen höheren Maßstab an die Einrichtungen zur Vorbereitung auf das Lehramt anlegen. Denn eines ist vom andern untrennbar; man wird in beiden den realen Lebensbedingungen und Bedürfnissen gleichermaßen entsprechen, oder hinter denselben zurückbleiben, oder über sie hinaus und auf die Phantomenjagd gehen.

Fordert man nun mit Recht eine dem Wesen der Schule proportionirte Ausbildung ihrer Lehrer, so darf man sich auch der Forderung einer den Aufgaben der Lehrer proportionirten ökonomischen Stellung derselben nicht entziehen. Hinsichtlich der ersteren hat man noch manchen Orts ein und anderes nachzuholen und gut zu machen, aus dem einfachen und zwingenden Grunde, weil sonst der bereits vorhandene Lehrermangel immer allgemeiner und empfindlicher wird, indem destoweniger junge Leute sich dem Berufe widmen, destomehr ihn wieder verlassen, um in vortheilhafteren Stellungen Unterkunft zu finden. Aber auch davon abgesehen, so kann man die Ertheilung eines gedeihlichen Unterrichts da kaum erwarten, wo die Freudigkeit durch Nahrungssorgen und Mangel niedergehalten wird. Entweder muß der in dem Lehrerstande um sich greifenden Entmuthigung gesteuert

werden, oder man wird in die Lage früherer Zeiten versetzt, sich mit ungeschulten Schulmeistern zu begnügen, um nur dem dringendsten Bedürfnis abzuhelfen; evangelischerseits wenigstens können mit weiblichen Lehrkräften immer nur kleinere Lücken und diese nicht einmal sicher ausgefüllt werden, weil hier der Uebergang aus der Schule in die Ehe immer frei bleiben muß. Wie es aber dann mit den Leistungen der Volksschule stehen wird, wie von dem pädagogischen Gebäude der Ansprüche an sie ein Stockwerk um das andere wird abgetragen werden müßen, bis man endlich „zu ebener Erde" angelangt, das ist unschwer vorauszusehen.

Was ferner die amtliche Stellung der Volksschullehrer betrifft, so ist es eine berechtigte Forderung des Standes und harmonirt mit den Ansprüchen an seine Leistung, daß ihm nicht nur sein Thätigkeitkreis gegen willkürliche Eingriffe gesichert bleibe, sondern daß er auch an der Schulleitung den gebührenden Antheil habe. Abgewiesen müßen dagegen selbstverständlich alle diejenigen Forderungen werden, welche unter gänzlicher Verwirrung der Begriffe die Schule als ein dem Staat oder der Kirche coordinirtes Wesen voraussetzend, die Autonomie für jene in Anspruch nehmen. Denn von Autonomie kann bei einer Corporation, einer Gesellschaft die Rede sein, aber die Schule ist keines von beiden, sondern sie ist eine Anstalt, und überdem eine solche Anstalt, in welcher Unmündige sich zu dem Zweck des Unterrichts befinden. Selbständigkeit der Schule heißt eben deshalb nichts anders als Selbstherrlichkeit der Lehrer, weil ja die Kinderschar selbst nur passiven Antheil an der Schulautonomie haben könnte. Man findet es mit Recht verwunderlich, wenn der katholische Klerus denjenigen Zustand seiner Kirche für einen autonomen und freiheitlichen ausgiebt, bei welchem die Laien rechtlos und ohne Staatsschutz dem hierarchischen Walten unterworfen sind, und doch hat dieses zur Noth noch einen Sinn wegen der glaubensmäßigen Stellung der Geistlichkeit in dieser Kirche; für eine Autonomie der Schule aber läßt sich ein Sinn nicht angeben; denn die Schüler gehören nicht der Schule wie die katholischen Laien der Kirche, sondern sie gehören ihren Eltern und sind dem Lehrer nur zu einem besonderen Zwecke anvertraut. Und eben darum, weil den Lehrern ein fremdes Eigenthum anvertraut ist, kann der Stand derselben nicht auf Souveränität in seinem Kreise Anspruch machen, und darf das Recht die Schule zu leiten als ein der Pflicht, Schule zu halten, eingeborenes nicht angesehen werden; jenes Recht inhärirt vielmehr wesentlich den Eltern, der Gemeinde und wo der Staat die Schule als seine Anstalt in die Hand genommen hat, dem Staate. Nicht also aus Rechtsgründen, sondern nur aus Gründen der Zweckmäßigkeit kann der Stand der Lehrer bei der Schulleitung mitbetheiligt werden. Solche Gründe sind in der That vorhanden, und es muß der Lehrer zum mindesten berechtigt sein, über den Lectionsplan mitzuberathen, an den Verhandlungen der Ortsschulbehörde theilzunehmen, in Sachen der Schuldisciplin nicht bloß vollziehend, sondern mitbeschließend thätig zu sein. Wünschenswerth nicht nur, sondern um der Sache willen geboten erscheint es ferner, wo es sich von allgemeinen Organisationen, Einführung von Lehrfächern, Vorschreiben von Lehrgängen u. dgl. handelt, daß der Rath erfahrener Schulmänner eingeholt und diese in den Stand gesetzt werden, die praktischen Bedürfnisse vor der Oberbehörde geltend zu machen. Zweckmäßig ist es ferner, wenn tüchtige Lehrer zu den Schulprüfungen in anderen Classen und Orten zugezogen werden, nur daß davon um ihrer eigenen Classe willen und um ihre Gemeinde durch häufige Entziehung gerade der besten Lehrkraft nicht zu beschädigen, ein mäßiger Gebrauch gemacht werde. Ueberhaupt fällt diese Rücksicht nicht wenig in das Gewicht, wenn es sich fragt, ob und in wie weit Mitglieder des Lehrerstandes zu einer ständigen Mitthätigkeit in den Kreisen der höheren Schulleitung beigezogen werden; denn da man doch nur die Erprobtesten dazu berufen müßte, so entzöge man sie derjenigen Arbeit, wo sie am ersprießlichsten wirken, und nöthigte ihnen dafür unter anderm auch von den unerquicklichen Kanzleiarbeiten auf, die nun einmal ebenfalls gethan sein wollen. An und für sich läßt sich indessen gegen jene Zuziehung der principielle Einwurf, daß zu den Functionen in den höheren Stellen eine wissenschaft-

liche Vorbildung unentbehrlich sei, in unsrer Zeit nicht geltend machen, wo auch in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes unstudirte Praktiker als Mitarbeiter willkommen geheißen werden. Nur das könnte man nicht gelten lassen, wenn der Eintritt in solche Functionen als ein Recht des Standes gefordert oder als eine nothwendige Folgerung aus dem Wesen der Volksschule erklärt werden wollte. Behauptungen dieser Art sind vielmehr die natürlichen Folgen der schon erwähnten Begriffsverwirrung über die Natur der Schule.

Gewöhnlich allerdings geht das Verlangen nach Autonomie des Lehrstandes Hand in Hand mit dem nach Trennung der Schule von der Kirche, oder um deutlicher zu sagen, wie es gemeint ist, nach Beseitigung der für jetzt noch mehrentheils bestehenden Schulaufsicht der Geistlichen. Jener Ausdruck: Trennung der Schule von der Kirche hat nemlich in dem Fall keinen Sinn, wenn unter der Schule die Schüler und unter der Kirche die Kirchengenossen, also wiederum diese Schüler und ihre Eltern dazu verstanden sind, denn das hieße ja verlangen, daß die Menschen von sich selber getrennt und mitten entzwei geschnitten werden. Einen verständlichen Sinn erhält er erst im Munde derjenigen, welche es offen aussprechen: wir wollen, daß von den Kindern in der Schule die von der Kirche bekannte Religion ferne gehalten, daß an diesem Ort entweder gar keine oder eine eigens zubereitete Schulreligion gelehrt werde. Ebenso hat es einen Sinn, wenn verlangt wird, daß die Geistlichen im höchsten Fall den Religionsunterricht in der Schule geben, sonst aber von dieser Anstalt ferne gehalten, die Lehrer völlig unabhängig von ihnen gestellt werden. Ob nun diesem letzteren Verlangen nachgegeben werden soll oder nicht, das läßt sich principiell nicht bestimmen. Es kommt auf die Umstände und Verhältnisse an. Principiell ist nur Folgendes festzuhalten. Erstlich: wo der Staat den Schulzwang eingeführt hat, da darf die einzelne Schule nicht ohne Aufsicht sein; Eltern, welche gesetzlich dazu genöthigt sind, ihre Kinder in die Schule zu schicken, haben ein Recht darauf, daß von Staatswegen für einen ordentlichen Gang der Schule gesorgt, daß der Möglichkeit von Misbrauch und Unfug durch eine sichere Controle vorgebeugt werde. Die Unmündigen dürfen nicht schutzlos gelassen sein. In Ländern, wo der Schulbesuch freigegeben ist, in Lehranstalten, die von Privaten unternommen sind, steht es zum Belieben der Eltern, ob sie für ihre Kinder davon Gebrauch machen; ihr Vertrauen giebt den Ausschlag. Anders in der öffentlichen Zwangsschule; ob der Lehrer Vertrauen hat, verdient, oder nicht — das Kind muß gestellt werden. Dem entspricht mit Nothwendigkeit die Einrichtung einer localen Aufsicht. Wer fremdes Gut verwaltet, muß gewärtig sein, daß man ihm nach seiner Gebahrung sieht. Fürs andere liegt es in der Natur der Sache, daß diese locale Aufsicht durch Gemeindeorgane geführt wird. Die Gemeinde, die Familien in derselben sind die Betheiligten, ihr nächstes Interesse ist das Gedeihen der Schule, gleichwie in der Regel sie selbst es sind, welche die Kosten derselben aufzubringen haben. Daß aber eine durch die gewöhnlichen Gemeindeorgane geführte Aufsicht nicht wohl technischer Natur sein kann, sondern sich in der Regel auf das Aeußere der Schule, was zu deren Einrichtung und Tagesordnung gehört, und dann auf die sittliche Führung zu erstrecken hat, leuchtet ein, wenn man die Verhältnisse der einfachen Gemeinde in Anschlag bringt. Weil aber drittens in der Gemeinde selbst immer auch solche Elemente sich befinden werden, welche der Schulordnung sich ungerne unterwerfen, und weil nicht mit Sicherheit darauf gerechnet werden kann, daß jede Gemeindeobrigkeit sich der von jenen ausgehenden Einflüsse erwehrt und z. B. für pünctlichen Schulbesuch sorgt, so liegt es im Interesse des Unterrichts wie der Erziehung, daß zu der localen Aufsicht Personen von einer unabhängigeren Stellung mit beigezogen werden. Viertens endlich ist zu wünschen, daß solche Personen zugleich hinsichtlich der wissenschaftlichen und allgemeinen Bildung eine hervorragendere Stellung einnehmen und mit dem Technischen des Schulhaltens bekannt, in Didaktik und Pädagogik bewandert sind. Befindet sich eine solche Persönlichkeit in der Gemeinde selbst, desto besser, wo nicht, so muß durch Besuche von anderwärts her das Technische sowohl als die Ein-

haltung der Schulordnung beaufsichtigt werden. Diese vier Puncte erheben den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Daraus aber folgt der Schluß, daß sofort den Ortsgeistlichen der Hauptantheil an der localen Aufsicht zukomme, keineswegs mit zwingender Nothwendigkeit, sondern nur unter gewißen Voraussetzungen und Bedingungen. Inspiciren nemlich eine fremde Arbeit kann immer nur derjenige mit Erfolg, welcher selbst etwas davon versteht, welcher unter Umständen sie selbst zu verrichten vermag. Verlangt man also von den Geistlichen oder für sie die Schulaufsicht, so muß voraus von ihnen pädagogische Einsicht und selbst auch eigenes Geschick im Schulhalten verlangt werden; dies sowohl, um jungen Lehrern berathend an die Hand gehen zu können, als wesentlich auch darum, weil es für den tüchtigen Lehrer unerträglich sein müßte, unter der Aufsicht eines Unwissenden zu stehen. Spricht sich der Lehrerstand gegen eine von unkundigen Geistlichen geübte Aufsicht aus, dann thut er es ebensowohl im Interesse der Schule als geleitet von einer berechtigten Ambition. Sodann aber kommt sehr viel darauf an, in welchem Sinn eine Geistlichkeit überhaupt sich zu der Schule, zu den Interessen des Unterrichts und der Bildung stellt. Wo z. B. von einem vermeintlich kirchlichen Standpunct aus auf die Schule hoch herabgesehen werden und das Erscheinen des Geistlichen in derselben als eine That der Herablassung angesehen sein will, da fehlt es von vornherein an dem Herzen für die Sache. Ein Kindergarten ist nicht der Ort für Hoffartsblumen, und wer darin zu thun hat, er heiße Schulmeister oder Pfarrer, der braucht recht viel Demuth, wenn etwas gutes geschafft werden soll. Man muß klein werden, wenn man den Kleinen zu dienen hat; große Herren taugen nicht zur Schule. Ebenso widerstritte es der Schule wie dem Christenthum, wenn der geistliche Einfluß an diesem Ort für Herrschaftsgelüste ausgebeutet, Lehrer und Schüler in sklavische Abhängigkeit gebracht werden wollten. Die Schule ist eben so wenig eine Domäne des geistlichen als des Lehrerstandes. Käme es also irgendwo dahin, daß die Geistlichkeit um ihrer hierarchischen und antihumanitären Bestrebungen willen das Aufsichtsamt nur zum Schaden der Schule und des Volkes zu führen vermöchte, dann entsteht für den Staat die Pflicht, nicht nur die Inspection in andere Hände zu legen, sondern überhaupt Schutzmauern gegen geistlichen Eingriff um die Schule zu ziehen. Solches freilich wird kaum anders geschehen können als mit dem bedauerlichen Erfolg eines großen Risses und unter wirklicher Gefährdung der allgemeinen Interessen. Das natürliche Verhältnis ist es nicht, wenn Kirchenamt und Schulamt in entgegengesetzten Lagern stehen, und wenn die Kindergemüther dazu verurtheilt sind, zwischen beiden Lagern hin- und hergezerrt zu werden. Natürlich und vernunftgemäß, auch von dem Standpunct der Principien der Reformation aus angesehen, zu fordern ist es vielmehr, daß der Pfarrer an der Schule mitdient, daß er auch, soweit er die Function eines Vorgesetzten ausübt, dem älteren Lehrer als Freund, dem noch jungen berathend zur Seite steht, namentlich aber, daß er seine amtliche Auctorität und seinen seelsorgerlichen Einfluß zu Gunsten eines geordneten Schulbesuchs, zum Schutz des Lehrers gegen unbillige Zumuthungen und ungerechte Anfechtungen, zur angemessenen Ausstattung der Schule u. s. f. geltend macht. Gerade die seelsorgerliche Intercession ist dazu geeignet, manches im Guten und in der Stille beizulegen, was sonst durch eine polizeiliche Behandlung viel Rumor und Aerger macht; und das sollte man sich bei der Beurtheilung dieses Verhältnisses nicht entgehen lassen, daß mit der Entfernung der Geistlichen von der Schulaufsicht ein vorwiegend polizeilicher und kanzleimäßiger Betrieb als unvermeidliche Folge eintritt. Die kirchlichen Interessen, d. h. die Sorge für das geistliche Wohl der Schüler, die Pflege der Gottesfurcht und des frommen Sinnes, die Auferziehung der Jugend in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, sie werden am einfachsten gewahrt durch die Mitbetheiligung des Pfarrers an der Arbeit des Unterrichts und der Leitung der Schule; dies Werk geht dann Hand in Hand mit den übrigen guten Werken an der Kinderschar, während da, wo es in Opposition mit diesen geschähe, eins durch das andere Noth zu leiden hätte.

Hiemit sind wir uns bewußt, weder eine Idylle zu zeichnen, noch ein unerreichbares

Ideal aufzustellen. Wer die Wirklichkeit kennt und seine Anschauungen, Hoffnungen und Besorgnisse nicht bloß demjenigen entnimmt, was in öffentlichen Blättern, Versammlungen u. dgl. Rumor macht, der weiß auch, an wie manchen Orten das von uns geforderte Verhältnis zwischen — wir sagen nicht Kirche und Schule, sondern einfach — Pfarrern und Lehrern thatsächlich besteht, wie vielfach erstere z. B. auch für die Heranbildung junger Leute zum Schulstande thätig sind, strebsame Anhänger in ihrer Fortbildung unterstützen, bei eintretender Verhinderung, Krankheit u. dgl. des Lehrers willig aushelfen, und wie oft es der Pfarrer ist, der auf dem Rathhaus jenen mit seinem Schilde deckt, mit seiner Fürsprache fördert, und welcher überdem den Vorurtheilen wider neue Lehrfächer u. dgl. gegenüber mit seiner Person einsteht. Ja, wenn dem besorglichen Fortschreiten des Mangels an Volksschullehrern nicht bald gesteuert wird, so mag es bald dahin kommen, daß der schon in früheren Zeiten amtlich ausgesprochene (Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens B. III. S. 80) und auch neuerer Zeit wieder aufgetauchte Gedanke an eine Verbindung des Schulamtes mit dem geistlichen in den kleineren Gemeinden zur praktischen Ausführung mit einer zwingenden Nothwendigkeit gelangt. Theilweise ist er schon realisirt, wie denn z. B. in Württemberg seit Jahrzehnten jüngere an den evangelischen Diaspora-Gemeinden angestellte Geistliche in der Regel zugleich als Lehrer zu functioniren haben. Wir glauben, daß auch in größeren Gemeinden der noch rüstige Geistliche sich verpflichtet finden muß, soweit es die allem anderen vorgehenden Geschäfte der Seelsorge und des Dienstes im Gotteshaus erlauben, dem Lehrer mitunterrichtend beizustehen, um den Nachtheilen einer Uebervölkerung in der Schule vorzubeugen, oder um eine etwa eingetretene Unzulänglichkeit des Gealterten zu ergänzen; gleichwie der Dienst an der erwachsenen Jugend in Fortbildungsschulen durch Uebernahme auch solcher Fächer, die nicht unmittelbar religiöse sind, keineswegs außerhalb des geistlichen Berufes liegt, vielmehr diesem unterstützend zur Seite steht. Dies alles setzt freilich eine Bildungslaufbahn und eine Anschauung von Wesen und Pflichten des kirchlichen Berufes voraus, welche dazu geeignet sind, nicht nur Kenntnisse und Geschick, sondern auch Lust und Liebe zum Schulhalten zu pflanzen. — Sind die vorstehenden Bemerkungen richtig, dann wird man durch sie zu der Einsicht gelangen, daß es sich bei der gewöhnlich auf das Verhältnis zwischen Kirche und Schule gerichteten Frage viel weniger von Rechten, als vielmehr von Pflichten handelt, welche den Betheiligten obliegen, daß ein ambitiöses Disputiren um die ersteren nur da möglich ist, wo das Bewußtsein von den letzteren sich verdunkelt hat, schützende Rechte aber von beiden Seiten nur in dem Fall besonders zu fordern wären, wenn durch ein zwischen dem Stand der Geistlichen und der Lehrer obschwebendes naturwidriges Verhältnis der eine oder der andere an der Erfüllung seiner Pflichten gehindert würde. Nicht eine Domänen-, sondern eine Berufsfrage ist es, welche hier zur Entscheidung zu kommen hat; und beides wäre gleich verfehlt, wenn der Pfarrer sagen wollte: die Schule ist mein, und der Lehrer: die Schule, das bin Ich.

Wem gehört nun aber die Volksschule? Eine Beantwortung dieser Frage ist zwar im Bisherigen schon mehrfältig angedeutet, doch erscheint es angemessen, sich noch besonders darauf einzulassen, wozu folgende Bemerkungen dienen mögen. Die Schulen jeder Gattung haben die Aufgabe, dasjenige, was die Erwachsenen wissen und können, den Heranwachsenden mitzutheilen; sie vermitteln die Ueberlieferung von Kenntnissen, Fertigkeiten u. s. f. Darum ist die nächste Aufgabe der Volksschule, die Kinder dasjenige zu lehren, was in den Kreisen, welchen sie angehören, allgemein gewußt wird, zu wissen nöthig ist. Am einfachsten geschähe solches durch die Eltern selbst, wie es denn auch Gegenden giebt, wo die Kinder z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, nebst Religion von der Mutter ebenso gelehrt werden wie Landwirthschaft oder Gewerbe vom Vater. Weil nun aber jedenfalls da, wo das Leben aus seiner ursprünglichen Einfachheit herausgetreten, die Beschäftigung eine mannigfaltigere, die Theilung der Arbeit nothwendig geworden ist, das Elternhaus schon keine Zeit zu solchem Unterweisen findet, so tritt die

Schule in das Mittel und der Lehrer an die Stelle der Eltern. Der Unterricht in der Volksschule — denn bei gelehrten und Fachschulen treten andere Momente hinzu — ist also ein künstliches Surrogat des natürlichen Hausunterrichtes; der Lehrer aber ein aushelfender Mandatar der Eltern. In dieser Hinsicht muß man sagen: die Volksschule gehört der Familie. Und fürwahr, es ist zu bedauern, daß die Familie sich dieses ihres Eigenthumsrechtes so wenig bewußt wird, von demselben vielfach sogar da kaum einen Gebrauch macht, wo sie durch die Gesetze hiezu befugt und aufgefordert ist. Mit Recht beklagt Stoy (a. a. O. S. 268), daß die Familie, diese natürliche Inhaberin der Schulanstalt, bald durch ihre Theilnahmlosigkeit, bald durch ihre stille Opposition die Wirkung der Schule beeinträchtige; und ohne Zweifel würde eine lebhaftere Betheiligung der Väter zwar die Entwicklung eines Schulwesens nicht gerade beschleunigen, aber dasselbe desto gewißer vor solchen Sprüngen bewahren, die unter dem schönen Namen von Fortschritt zu kurzlebigen Einrichtungen führen, sie würde die Beunruhigung der Schule durch das viele Experimentiren vermindern und für einen stetigern Gang derselben sorgen helfen. Offenbar auch würde das unverständige Dareinreden Unberufener, das von allen Seiten hereinstürmende Drängen nach neuen Aufgaben für unsre Schule (es sei unter anderem an das Verlangen nach dramatischen Aufführungen behufs ästhetischer Bildung erinnert) aufhören, wenn die Neuerungssüchtigen es wüßten, hier haben sie es nicht mit einem frei in der Luft schwebenden, der Willkür von allerlei Winden preisgegebenen, sondern mit einem fest im Boden des Volkes gewurzelten Wesen zu thun, mit dessen Lebensbedingungen man rechnen muß, wenn etwas rechtes gethan werden soll. Sei nun die Oberleitung in diesen oder jenen Händen, so darf sie bei ihren Maßnahmen nie vergessen, daß sie doch eigentlich dem Wesen nach die Familie vertritt, und daß die Familie, wenn sie sich auch positiv nicht gerne mit der Schule bemengt, doch eine nicht zu unterschätzende negative Macht besitzt und durch passiven Widerstand wenigstens das Fremdartige, was da aufgedrungen werden will, zu bekämpfen und zu vereiteln weiß.

In zweiter Linie steht die Gemeinde, wenn es sich fragt, wem die Volksschule angehört, und zwar in doppelter Beziehung als die Gemeinschaft der bei dem Unterricht interessirten Familien, und weil sie in der Regel die Schule zu unterhalten hat. Während man nun die Familien als solche zur thätigen Geltendmachung ihrer Rechte nicht zwingen kann, so findet dagegen für die Gemeindeorgane eine gesetzliche Nöthigung zum Mitleiten der Schule statt und überall, wo nicht Staatsomnipotenz oder Hierarchie das natürliche Verhältnis unterdrückt haben, kommt das Recht der Gemeinde zu einem mehr oder minder wirksamen Ausdruck. Am sichtbarsten geschieht dies durch die der Gemeindeobrigkeit zustehende Befugnis, den Lehrer zu wählen, was früher nahezu allgemein gewesen ist und auch jetzt noch häufig stattfindet, was auch der Natur der Sache entspricht und nur um der mitunterlaufenden Unzuträglichkeiten willen, also aus Zweckmäßigkeitsgründen, misbilligt werden kann. Denn an sich muß es für selbstverständlich angesehen werden, daß die Vertreter der Familien denjenigen aussuchen, welchem sie den Unterricht des nachwachsenden Geschlechtes anvertrauen wollen; auch läßt es sich in keiner Weise rechtfertigen, wenn eine höhere Gewalt die Befugnis anspricht, den Schulgemeinden etwa Subjecte aufzubringen, die ihrer Untauglichkeit oder sittlichen Mängel wegen an ihrem bisherigen Ort sich nicht mehr halten können; vielmehr ist zu wünschen, daß gegen eine solche principwidrige, den Zeiten des absoluten Staatsregiments entstammende Behandlung aus dem Schoße der Gemeinden selbst kräftig reagirt werde. Die dem Familienbedürfnis erwünschte Arbeitszeit des Kindes an eine Schule abtreten, worin nichts gelernt wird, oder den Knaben, das Mädchen einer sittlich-unreinen Persönlichkeit überliefern müßen, ist eine Zumuthung, für welche es überall kein Fundament giebt.

Inwiefern — so ist nun zu fragen — gehört die Volksschule dem Staat? mit welchem Recht wird sie eine Staatsanstalt genannt? Die nächste Antwort wird sein, daß dies nur unter gewißen Einschränkungen geschehen kann, daß hiedurch das natürliche Recht der Familie und der Gemeinde nicht beseitigt noch verkümmert werden darf; ferner,

daß der berechtigte Einfluß des Staates demjenigen, was er für die Schule leistet, proportional zu sein hat. Sorgt also z. B. der Staat für Heranbildung der erforderlichen Zahl von Lehrern, so muß er auch ein Wort zu reden haben bei deren Verwendung und Anstellung. Früher geschah es wohl, daß die Gemeinden sich ihre Lehrer heranzogen, indem sie einen fähigen Knaben in die Lehre eines Schulmeisters gaben, und es fragt sich, ob namentlich größere Städte nicht wohl daran thäten, sich an jene alte Einrichtung zu erinnern und durch Gründung eigener entsprechender Lehrerpflanzschulen sich ihren steigenden Bedarf zu sichern. Dann hat es keinen Anstand, daß sie sich die Zöglinge auch aneignen, während es sich vor dem übrigen Land nicht rechtfertigen ließe, wenn man ihnen die Befugnis einer Auswahl unter den Besten ohne weiteres zugestünde. — Ferner wo der Staat die Lehrer entweder ganz besoldet oder in irgend einer Form zu deren Besoldung beiträgt, da erhöht sich selbstverständlich sein Einfluß auf die Anstellungs- und Beförderungsordnung, er wird gewißermaßen zum allgemeinen Schulpatron und nimmt demgemäß analoge Rechte in Anspruch. Während nun aber dieses Patronat an gewiße Voraussetzungen geknüpft ist, so liegt es an und für sich im Wesen des Staates als Obervormünder, daß er gewiße allgemeine Normen für die Schule durch die Gesetzgebung aufstellt und sie im Wege der Verordnung, sowie durch seine Organe zur Vollziehung bringt. Er hat darüber zu wachen, daß das allgemein Vorgeschriebene überall befolgt wird, und wo die Familie oder die Gemeinde hinter dem Geforderten zurückbleibt, da darf er treibend und ahndend einschreiten. Allerdings kann diese obervormundschaftliche Befugnis unter Umständen auch in einem unbequemen und verletzenden Bevormunden, in kleinlichem Reglementiren und übergreifendem Büreaukratisiren sich geltend machen, aber die Möglichkeit solchen Misbrauchs ist kein Grund gegen das Recht des Staates an sich. Bei einem vernünftigen, mäßigen Gebrauch wird dieses Recht zu einer Wohlthat. Das den leitenden Gewalten vorschwebende Culturideal, die herrschenden Vorstellungen von dem, was zur Bildung gehört, machen zwar selbstverständlich ihren Einfluß am kräftigsten und schnellsten in den höheren Lehranstalten geltend, doch aber wird auch von der Volksschule erwartet, daß sie an deren Realisirung in ihrer Art sich betheilige. Hier tritt nun dem darauf gerichteten Streben die natürliche Langsamkeit der betreffenden Bevölkerung nicht nur, sondern auch die Befangenheit und das Vorurtheil entgegen. Man kennt die Einreden: „wir haben das auch nicht gelernt und sind doch etwas geworden“ oder: „unsre Kinder sollen nicht gescheidter werden wollen als ihre Eltern“ u. dgl. So wenig nun einem hastigen Dareinfahren und Durchdrängen das Wort geredet werden darf, so hat das Rücksichtnehmen doch auch seine Grenze, und was als nothwendig zur allgemeinen Bildung erkannt ist, dem muß endlich auch befehlsweise Geltung verschafft werden. Dem localen Eigensinn steht es nicht zu, sich abzusperren; es dürfen inmitten eines Landes nicht ganze Bevölkerungsschichten sein, welche hinter jedem Culturfortschritt beharrlich und grundsatzmäßig zurückbleiben. Verlangt der Staat das dem wirklichen Bedürfnis der Gegenwart und den Lebensbedingungen des Volkes Proportionirte, dann hat er auch das Recht, seinen Forderungen den nöthigen Nachdruck zu geben; unter dieser Voraussetzung darf und muß er auch bevormunden, und dies kann geschehen, ohne daß darum die Schule zu einer bloßen Abrichtungsanstalt für Staatszwecke herabgedrückt wird, wovor Stoy (a. a. O.) mit vollem Rechte warnt. Maßgebend hiebei ist nicht sowohl der Standpunct der Nützlichkeit als vielmehr die Rücksichtnahme auf die Gemeinsamkeit des Volkslebens, daß nicht ein Paganismus auf dem Lande sich festsetze, durch welchen die verschiedenen Gesellschaftsclassen in Interessen und Verständnis von einander getrennt, die Zurückgebliebenen aber zur Beute von staats- und culturfeindlichen Mächten werden; gerne würden wir auch noch hinzufügen, damit dem Aberglauben seine Wurzeln abgegraben werden, wüßte man nicht, wie diese moralische und intellectuelle Krankheit sich reichlich auch in Kreisen findet, welche ihre Bildung auf viel höheren Schulen erwerben, als das gewöhnliche Volk. Es ist gewißlich ein dem Boden des Christenthums entstammendes Bestreben, das aufklärende Licht von

Einsicht und Bildung allen, auch den untersten Schichten der Gesellschaft zukommen zu lassen, dem Bewußtsein der Brüderlichkeit auch auf solche Weise Raum und Ausdruck zu geben; dem Gemeinwesen erwächst daraus eine edle, aber auch eine keineswegs leicht zu lösende Aufgabe. Eine Carricatur jenes Strebens aber ist das unfruchtbare Verlangen nach dem Bildungsnivellement, wie es sich als Ideal in manchen Köpfen festgesetzt hat, und wonach einerseits die classische Bildung untergraben, andrerseits die Bildung der arbeitenden Schichten des Volkes hinaufgeschraubt, und so die natürlichen Unterschiede der Lebensaufgaben und Bedingungen durch Verkürzung oder Verlängerung als in einem Prokrustesbett aus der Welt geschafft werden sollen. Ein Staat, der mit seiner Schulleitung diesem Ideale nachjagte, würde weit über das ihm zukommende Recht hinausgreifen, und wenn wir oben uns den Fall dachten, wo die Geistlichkeit infolge ihrer Verschuldung von der Mitleitung der Schule zu entfernen wäre, so träte hier der umgekehrte Fall ein, und die Geistlichkeit würde in die Unmöglichkeit einer ferneren Betheiligung versetzt, denn zu solch thörichtem Unternehmen dürfte sie die Hand nicht bieten. — Anhangsweise stehe hier noch die Bemerkung, daß wenn aus der Mitte des Volksschullehrerstandes die Forderung, Staatsdienerrechte zu erlangen, sich hören läßt, dies seine Erklärung wohl auch darin finden wird, weil das Bewußtsein von der natürlichen Beziehung dieser Gattung von Lehrern zu Familie und Gemeinde erbleicht ist; diese Erscheinung aber hat wieder ihren Grund in dem vielgestaltigen Eingreifen des Staates, in dem Aufsichnehmen von Sorgen und Ansichziehen von Rechten, welche eigentlich der Familie und der Gemeinde zugehörten und oblägen. Und aus derselben Quelle entspringt der immer häufiger gehörte Wunsch, daß der *Staat alle Schulkosten* auf sich nehmen und aus seinen Mitteln decken soll. Merkwürdig, daß dem allgemeinen Drängen auf Decentralisirung, auf möglichst autonome Bewegung der einzelnen Lebenskreise ein Bestreben zur Seite geht, welches einen bisher relativ selbständigern Kreis zur activen und passiven Domäne des Staates zu machen, und so ein absolutes Volksschulregiment anzubahnen geeignet ist. Ueberhaupt befindet sich viel verkappter Absolutismus in manchen freiheitlich klingenden modernen Forderungen, und wir finden eine Spur davon auch in dem Verlangen nach *Unentgeltlichkeit des Unterrichts*, wie solches für die Volksschule nicht nur, wo es wegen des Schulzwangs noch am ehesten einen Sinn hat, sondern endlich für alle öffentlichen Lehranstalten aufgestellt wird. Die Allgemeinheit soll alles bezahlen, dafür soll ihr alle Jugend zu eigen sein, und von ihr dies kostbare Familieneigenthum beschult und im Beschulen nach ihren Formen gemodelt werden. Dann fehlt nur noch, daß die Allgemeinheit selbst den wechselnden Parteien in die Hände fällt, und die Volksschule wird zur Domäne der rothen oder schwarzen Demagogie. Heißt es doch: wer die Schule hat, der hat die Zukunft; Grund genug für die verschiedenartigsten Herrschaftsgelüste, auch das Gebiet der Volksschule sich zum Streitobject auszuersehen. Wiewohl auch mit diesem oft gehörten Satze ist der Mund viel zu voll genommen; denn neben und über den Pädagogen vom Fach, geschweige den Dilettanten des Fachs, steht eine höhere Pädagogie, welche noch viele andere Erziehungs- und Unterrichtsmittel, als welche die Schule zu bieten vermag, darreicht und geltend zu machen weiß, und damit die Zukunft vorbereitet nach ihrem Sinn.

Daß *Schulgeld* bezahlt wird, außer wo Armut davon befreit, liegt in der Pflicht und stärkt das Recht der Familie; daß die Gemeinde für die *localen Schulkosten* eintritt, hängt ebenso mit ihrer Pflicht und ihrem Recht zusammen; der Staat kann nur unterstützend dabei concurriren. Ihm liegt principiell vor allem ob, die allgemeinen Kosten der Heranbildung der Lehrer wie ihrer Fortbildung zu tragen und dasjenige auf sich zu nehmen, was für die höhere Leitung und zu dem allgemeinen Gedeihen der Schule nothwendig ist, wozu unter anderem auch die Emeritirung der Lehrer und die Hülfe für deren Hinterbliebene aus naheliegenden Gründen gerechnet werden müßen.

Wie viel aber auch von Staatswegen für die Volksschule und in derselben gethan und geordnet werden mag, so darf dabei nie außer Acht gelassen werden, daß diese Schule

wie keine andere ihre Wurzeln in Familie und Gemeinde hat, und daß ihr Gedeihen nur möglich ist, wenn sie in Uebereinstimmung mit den Lebensbedingungen und Lebensbedürfnissen desjenigen Volkstheils verwaltet wird, dessen Kinder ihr anvertraut sind. Nicht minder liegt es in der Natur dieser Unterrichtsanstalt, daß es bei ihr noch mehr als bei jeder andern auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt, und zwar lange nicht bloß auf sein Wissen, sondern auf sein Wollen, seine Liebe zu dem Beruf, seine Treue in demselben, seine Fähigkeit, sich in Proportion mit dessen Lebensbedingungen zu fühlen und zu halten. — Als einst einem praktischen Landwirth das Buch eines berühmten Theoretikers über den Landbau zum Lesen gegeben war, gab er auf die Frage, was er davon halte, die Antwort: es ist alles in dem Buche gut und schön, nur eines fehlt darin — der Jahrgang. So möchte man von der Volksschule, von den Gesetzen, Anordnungen, Lehrfächern, Methoden, die man sich redlich bemüht ihr darzureichen, sagen: das meiste kommt auf den Jahrgang an, der Jahrgang dieser Schule aber ist der Gang des Lehrers in ihr, sein Walten und Wirken darin. Deshalb wer sich ein Urtheil über die Leistungen der Volksschule bilden will, thut wohl, sich weniger an die Producte des pädagogisch-literarischen Marktes zu halten, auf welchem ja auch mancherlei von zweifelhaftem Werthe feil geboten wird, als vielmehr sich mit solchen Schulen bekannt zu machen, worin treue Lehrer als Meister und Väter unter ihren Kindern stehen und so in bescheidenem Wirkungskreis für Gegenwart und Zukunft leisten, wovon die laute Welt nichts weiß noch will, was aber weder ungewogen noch unverdankt bleiben wird.*)

A. Hauber.

Volksschullehrer s. Lehrer, Volksschule, Volksschullehrerseminar.

Volksschullehrerseminar.**) **A. Geschichte.** Die Quellen für die Geschichte der Volksschullehrerseminare fließen bis jetzt noch sehr spärlich. Die Darstellungen der Geschichte der Pädagogik haben in der Regel nur hier oder da eine Notiz über sie und selbst K. Schmidt, der verhältnismäßig am ausführlichsten davon handelt, giebt nichts wesentlich Neues. Harnisch, „die Schullehrerbildung" (Eisleben 1836, 2. Theil, von „Frisches und Firnes" S. 9—46) und Eisenlohr, „die Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands" (Stuttgart 1840 auf S. 29—43), geben Auskunft über den damaligen Stand des Seminarwesens in Deutschland; Seyffarths Schriftchen „Ueber die Seminare" enthält in seinem geschichtlichen Theile (S. 27—36) nichts, was nicht schon allgemein bekannt wäre. Dagegen finden sich in älteren Jahrgängen pädagogischer Zeitschriften beachtenswerthe Beiträge, so in den freimüthigen Jahrbüchern von Schwartz, Wagner ꝛc., in der allgemeinen Schulzeitung von Zimmermann, im Brandenburger Schulblatt, in den rheinischen Blättern ꝛc. Im übrigen sind wir auf den Aufsatz in Krünitz' ökonomisch-technischer Encyklopädie, Theil 61 und 62, auf die Mittheilungen einzelner Landesregierungen in ihren officiellen Organen: Frankreichs im Bulletin administratif, Preußens in Beckedorffs Jahrbüchern und Stiehls Centralblatt, Sachsens in einem 1867 als Manuscript gedruckten Exposé des Geh. Kirchen- und Schulrath Dr. Gilbert und

*) Man vergleiche zu obigem Artikel die darin berührten verwandten, wie z. B. Religionsunterricht in niederen Schulen, Confessionsschulen, Errichtung und Erhaltung der Schule, Schulgeld, Schule, ihr Verhältnis zum Staat ꝛc., Schulregiment, Schulverfassung u. a.
D. Red.

**) Der Name schwankt. Die ursprüngliche Form ist Seminarium, und die ältesten Anstalten führen auch diesen Namen im Siegel; in den letzten 40 Jahren ist die abgekürzte Form Seminar in Gebrauch gekommen; so heißt die 1832 in Berlin errichtete Lehrerbildungsanstalt: Seminar für Stadtschulen, und während wir Gymnasialwesen, Gymnasiallehrer ꝛc. ꝛc. schreiben, schreiben wir Seminarwesen, Seminardirector ꝛc. ꝛc. Dagegen hat sich im Plural die alte Form: Seminarien bis jetzt gegen die nunmehr correcte Seminare behauptet. Im Text dieses Artikels wird die Form Seminarium nur da gebraucht, wo sie historisch richtig ist; sonst wird Seminar und Seminare geschrieben.

auf die Geschichten einzelner Seminare gewiesen. Unter diesen sind namentlich die sächsischen (von Kockel), die gothaischen (v. Kehr) und weimarischen (v. Schweitzer) Programme beachtenswerth, ebenso die von Karlsruhe (v. Leutz) und von Mecklenburg (v. Beckström); von den preußischen Seminaren haben wir in neuerer Zeit Berichte über Neuzelle (von Spieker), über Münsterberg (v. Bock), Minden-Petershagen (v. Vormbaum); alljährliche Berichte werden in Bunzlau ausgegeben.

1. a. Die erste Anregung zur Errichtung von Lehrerbildungsanstalten ist ohne Zweifel von Amos Comenius ausgegangen. Allerdings verweist dieser zunächst auf Aneignung seiner Methodik durch das Studium derselben und verspricht sich davon die Wirkung, daß man Lehrer genug finden werde für den Unterricht aller Kinder, aber er fordert doch auch, und er zuerst mit klarer Bestimmtheit, daß unterschiedslos Knaben und Mädchen, ob arm oder reich, ob vornehm oder gering, in Schulen unterrichtet werden sollen, und er begründet die Nothwendigkeit des Schulunterrichts nicht mehr bloß, wie Luther 100 Jahre früher, mit dem Hinweis auf die Abneigung oder die Unfähigkeit der Eltern, sondern damit, daß er den großen Vortheil nachweist, den das gemeine Wesen habe, wenn ein einziger vollbringe, wozu sonst 30 oder 50 Männer nöthig wären, und indem er darlegt, wie solchergestalt sich eine Unterrichtskunst bilden müße, die immer nur der Besitz weniger bleibe. Um Schweden, Polen, Siebenbürgen, Frankreich und England hat der rastlose Mann geworben; für das deutsche Reich hatte er nur Vaticinien des Untergangs, und doch erschien noch lange vor seinem Tode der „Schulmethodus," welchen Andreas Reyher, der sich nach Ratich und Comenius gebildet hatte, auf gnädigen fürstlichen Befehl Herzog Ernsts von Gotha aufgesetzt hatte (Gotha, bei Peter Schmieden 1642), und dieser Fürst ist auch der erste, der nachweislich der Lehrerbildung seine Aufmerksamkeit zuwendete. Wir erhalten darüber von Kehr (vgl. dessen Artikel Sachsen-Gotha Bd. VII. S. 486 ff. und das zweite Heft der von ihm herausgegebenen Päd. Blätter. Gotha 1872) folgende Nachricht:

„Es ist sehr ersprießlich," heißt es in dem Testamente des 1675 verstorbenen Herzogs Ernst von Gotha, „daß die Lehrer durch Verlag oder Beyhülfe inmittelst an einem gewißen Ort unterhalten, und . . . dasjenige prakticirend lernen . . . worzu sie inskünfftige gebraucht werden sollen." „Dafern Wir nun bei unserem Leben keine solche anstalt machen, und einen gewißen ort und Mittel dazu deputiren kondten, so Werden unsere Erben und successores inskünfftige, wenn sie durch Gottes Seegen mehr Mittel ereignen, mit der Landtschaft Beyhülfe dieses intent gebührlich zu Werke richten." Der Nachfolger Ernsts des Frommen, Friedrich I., kam nicht dazu, dessen letzten Willen auszuführen. Die wenigen ihm zu Gebote stehenden Geldmittel brauchte er zu andern Zwecken und seine alchymistischen Versuche hatten nicht den Erfolg, den er ernstlich erhoffte. Ein von Friedrich I. mit eigener Hand geschriebenes und in der herzoglichen Bibliothek befindliches Schriftstück, das den Titel führt: Acta zur neuen großen gothaischen und altenburgischen Fundation am 18. October 1684, enthält nemlich die merkwürdigen Worte: „Zu Werken der Barmherzigkeit, zu Kirchenschmuck und für Pfarrer und Schulmeister werden hierdurch 4,370,689 Thaler ausgeworfen und die Mittel hierzu auf den Erfolg der unter Händen habenden Arbeit der Tinctura auf ☉ und ☽ nach sehr genauer Berechnung angewiesen." Friedrich II. von Gotha gründete die sogenannten Seminaria scholastica; d. h. er beschied am 20. October 1698 die zehn „geschicklichsten Schuhlmeister" vor sein Oberconsistorium und ließ ihnen eröffnen, „daß sie als Moderatores denjenigen, so sich zum Schulwesen appliciren wollen (auch Candidati theol. eingerechnet!), mit nöthiger Anweisung an die Hand gehen mögen." Nachdem man, wie es in den Acten heißt, „im Fürstenthumb diese zehn Moderatores erkieset," wurde ihnen auch sofort die Instruction für die Moderatores circulorum seminarii scholastici zugefertigt und ihnen darin mitgetheilt, daß sie die „so sich zu dem Schul-Ampte gewidmet, sowohl in denen zum Christenthum und gründlichen Verstand des Katechismi, als auch sonsten zu geschicklicher Führung des Schul-Amptes nöthigen Stücken anweisen . . .

und zwar so, daß Jeder derjenigen, so sich zum Schul-Ampte schicken und in seinen Circul gehören, an seinem Orte, und wo es sein Kann bei Ihm sich aufhalten, von Ihm in den ehemals angefertigten Büchern, dem Hauskirchbüchlein, dem Suscitabulum der Sterbekunst und dem Katechismo u. s. w. unterrichtet würden, auch seine Information in der Schule (nach Arndts wahrem Christenthum) mit anhören und dann die Seminaristen in seinem Beisein auch ihre Probe in der Information ablegen lassen. Hiernächst ist sodann der Schuhl-Methodus in gewißen Stunden mit ihnen vorzunehmen und zwar nicht allein wie nach demselben zu verfahren sei, zu zeigen, sondern auch darbey ein und anderer Vortheil, den Er, der Präceptor, practicable befunden, treulich zu eröffnen und bei der Information in der Schule gleichsam als eine Probe darzulegen, damit sie hernach dieselbe wohl appliciren lernen." Lehrgegenstände waren außer der Anleitung zum Predigtnachschreiben und zum Schönschreiben, Orthographie, Rechenkunst und Musica. Die seminaria scholastica zu Friemar, Eschenbergen, Ichtershausen, Wölfis, Leina, Tambach, Sättelstedt, Erfa (Friedrichswerth), Wangenheim und Kranichfeld sind also wohl die ersten Seminare Deutschlands. Leider hatten sie nur kurzen Bestand. „Inconvenienzen" führten bald zur Auflösung; unter ihnen besonders Geldmangel. Jedem der zehn Moderatores versprach man nemlich „zu seiner Ergezlichkeit" die Summe von jährlich vier Gülden, und von jedem Seminaristen, der sich beim Consistorio zum Examen meldet, pro testimonio sechs Groschen als Besoldung. Die erstere Besoldung aber versuchte man, wahrscheinlich, weil in der Staatskasse kein Geld war, aus den eingehenden „Straffgeldern von Versäumnis des Gottesdienstes, wie auch der Informationsstunden, beides, in Kirchen und Schulen," zu beschaffen, und dieser „Versuch" scheiterte an der Indolenz der Geistlichen.

Schon früher scheint eine Lehrerbildungsanstalt mit dem Waisenhause zu Braunschweig in Verbindung gestanden zu haben, 1679, indes fehlen uns über diese alle näheren Nachrichten, ebenso wie über das Contubernium, welches 1687 in Wesel als eine Stiftung zur Bildung von Schullehrern reformirter Confession eingerichtet worden ist; die Umgestaltung der letzteren Anstalt zu einem wirklichen Seminar fällt erst in das Jahr 1784.*)

b. Daß Amos Comenius auch die Pietisten beeinflußt habe, ist nicht nur aus den Beziehungen zu entnehmen, welche sich zwischen den zerstreuten Ueberresten seiner Gemeinde und der Brüdergemeinde bildeten, auch nicht bloß aus der inneren Verwandtschaft zwischen seinen und ihren Schriften, sondern auch aus der Thatsache, daß die Agenda scholastica, welche 1750 von den Lehrern der berliner Realschule herausgegeben wurden, mit dem Bilde des Amos Comenius und mit reichlichen Auszügen aus seinen Schriften ausgestattet waren. Wir dürfen daher die Behauptung, es sei die erste Anregung zur Errichtung von Seminaren von Comenius ausgegangen, aufrecht halten, wenn wir auch fortfahren: ihre Errichtung selbst danken wir den Pietisten. Sie, vor allen Spener, Francke und Hecker, haben die Bedeutung christlicher Jugenderziehung für das Reich Gottes dem deutschen Volke mit überzeugender Kraft wieder in Erinnerung gebracht; sie haben, statt viele Bücher zu schreiben, Hand angelegt und Schulen, Waisenhäuser und Rettungsanstalten errichtet, selbst wo scheinbar gar keine Mittel zu ihrer Verfügung standen, und mit zwingender Gewalt haben sie die Widerstrebenden mit sich fortgerissen und zu Mitarbeitern an ihrem Werke gemacht. Ueberall, wo sie eine Waisen- und Schulanstalt gründen, verbinden sie mit ihr ein Seminar und gerade nach dieser Seite hin finden sie bei den preußischen Königen Förderung. Es ist bekannt, daß sich Francke im Waisenhause zu Halle die Lehrer für seine Anstalten selbst

*) Man begegnet vielfach der Angabe, es sei 1701 in Königsberg, 1726 in Weimar eine Lehrerbildungsanstalt errichtet worden. Die erstere Angabe erklärt sich aus einer Ungenauigkeit in Beckedorffs Jahrbüchern, wo das Gründungsjahr des Waisenhauses, dem später das Seminar beigegeben wurde, als das des letzteren genannt ist. Den Ursprung des andern Irrthums habe ich nicht aufgefunden; aber jedenfalls sind die Angaben falsch.

erzog. Im Jahre 1707 berichtet er: „Der ganze sogenannte Ordinartisch des Waisenhauses, jetzo bestehend aus 134 studiosis, ist eigentlich das seminarium praeceptorum für hiesige Anstalten. Aus diesem werden einige seligiret und zum seminario selecto praeceptorum genommen.“ Zu letzteren gehörten Schienmeyer und Hecker. Im J. 1732 stiftet Johann Christoph Schienmeyer, zweiter Prediger an der Johanniskirche in Stettin, ein Schüler Francke's, ein Waisenhaus auf der Lastadie daselbst, und bereits unter dem 5. Dec. 1732 macht ihm eine königl. Cabinetsordre zur Pflicht, „alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei dem Waisenhause allezeit ein Seminarium angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen kann, und dadurch er einen gnädigen Gott und König bekommen werde.“ 1737 waren 24 Präparanden in Stettin, und als in diesem Jahre Schienmeyer seinen Feinden weichen mußte und das Waisenhaus aufgehoben wurde, wurde doch das Seminar erhalten und hat, wenn auch unter manchem Wechsel und mancherlei Umgestaltungen, fortbestanden (Beckedorff, Heft 7, S. 55 ff.). Ebenso wurde mit der Waisenanstalt in Kloster Bergen ein Seminar verbunden. Die deshalb an den Abt Steinmetz erlassene Cabinetsordre lautet:

„Von Gottes Gnaden, Friedrich Wilhelm, König in Preußen, Markgraf zu Brandenburg, des heiligen Römischen Reiches Erzkämmerer und Kurfürst ꝛc. Unsern gnädigen Gruß zuvor, Würdiger, Hochgelahrter, lieber Getreuer. Wir befehlen euch in Gnaden, alles Ernstes bemühet zu sein, daß bei euch jederzeit ein Seminarium von jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister nehmen könnte. Es müßen sothane Subjecta im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die 5 species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im Stande sein, der Jugend prima principia Christianismi beizubringen. Ihr werdet dadurch einen gnädigen Gott und König bekommen, sonderlich wenn ihr auf Vorschläge zur Beförderung dieses heilsamen Werkes bedacht seid, und zu solchem Ende mit den theologischen Facultäten in unsern Landen, an welche deshalbs unterm heutigen Dato absonderlich Verordnung ergeht, fleißig communiciret. Seind euch mit Gnaden gewogen.

Gegeben Berlin, den 5. Dec. 1736. Friedrich Wilhelm.“

Ueber dieses Seminar ist uns in den oben erwähnten Agend. scholast. S. 734 bis 772 ein ausführlicher Bericht erhalten, das älteste Denkmal seiner Art, welches demnach der nachweisliche Ausgangspunct für die Entwicklung unserer Anstalten und darum wohl werth ist, wenigstens im Auszuge aus seiner Vergessenheit hervorgezogen zu werden. Es verdient das auch seines Inhaltes wegen, der uns alle Achtung vor jenem kleinen Anfange abnöthigt. Es handelt: A. Von den Personen, welche man in das Seminarium genommen. „Hier ist zu ersehen 1) auf die Eigenschaften solcher Personen.

Man suchte solche aus, a) welche einen natürlichen guten Verstand und einige Gemüthskräfte hatten, weil man ohnedem Arbeit und Mühe genug hat. Leute, welche bei Handwerken und Diensten erzogen, zum Lernen gar nicht angehalten worden, schon einige Jahre aus der Schule ganz weg geblieben, wieder zum Lernen anzugewöhnen, den Verstand aufzuklären und sie tüchtig zu machen, nicht nur selbst eine Sache zu begreifen, sondern sie andern, und zwar kleinen Kindern, wieder deutlich beizubringen;

b) welche auch noch in ihren besten Jahren standen, z. E. in dem 18. bis 24., bis 30. Jahre.

c) Man sahe auch sehr darauf, wie sie in Absicht ihrer Gesundheit sich befanden: sonderlich, ob sie nicht mit der Schwindsucht und Hektik oder Brustkrankheit angesteckt waren und an andern zum starken Singen und Reden erforderlichen Kräften Mangel hatten.

d) Nebst diesem ist auch darauf gesehen worden, daß die in das Seminarium gezogenen Personen keinen allzumerklichen Fehler des Leibes hatten, z. E. nicht hinkend, lahm, schielend oder gar zu blödsichtig waren: noch weiter, daß sie keine stammelnde, stotternde Sprache führten.

e) So sah man auch darauf, ob sie auch mit Consens ihrer Eltern könnten an-

genommen werden, ob sie von ihren Herrschaften, so es Bediente waren, oder von ihren Meistern, wenn es Handwerksburschen gewesen, könnten auf eine gute, rechtmäßige Art los kommen. Man suchte also keineswegs, wie manche Widriggesinnte wollten andern Leuten verhaßt vorstellen, den Herren und Meistern ihre Bediente und Gesellen abspenstig zu machen.

f) Man hat sich genau und sorgfältig erkundiget, wie sich diejenigen, die ins Seminar kommen sollten, in ihren Diensten und Werkstätten bewiesen, ob sie auch ordentlich treu und fleißig gewesen: denn manche stellen sich ein commodes Herrenleben bei dem Schulhalten vor, und da sie aus Faulheit und Gemächlichkeit bei ihrem Gewerbe nicht mehr aushalten wollen, wollen sie Schulmeister werden.

g) Nicht diejenigen, welche sich auf eine schmeichelhafte Art einbetteln wollten, oder durch allerlei andere Wege sich in das Seminarium suchten einzudringen. Es sind

h) solche zu wählen, welche sich das Schulmeisterwerden entweder von selbst als höchst wichtig, beschwerlich und mühselig vorstellten; oder

i) fügte es sich, daß man Leute bekam, welche allbereits etwas Schreiben und Rechnen und auf dem Clavier spielen konnten, so nahm man sie um so viel lieber, weil auf dem Seminario gar zu viel erfordert worden, bis sie das Clavierspielen lernten. Doch machte man daraus nicht so viel, daß man lediglich darum eine solche Person hätte nehmen sollen. Nicht singen und orgeln, sondern die Kinder zur lebendigen Erkenntnis Jesu zu bringen, sollte die Hauptabsicht und die Hauptarbeit der Schulhalter sein.

k) Eine Hauptsorgfalt bei der Wahl und Annehmung der Seminaristen ging dahin, wo man nicht gründlich bekehrte und wahre gläubig gewordene Gemüther zu allen Zeiten haben konnte, doch gleichwohl sich nach solchen umzusehen, welche einen guten Anfang in der Bekehrung gemacht, und denen es um das Seligwerden ein wahrer Ernst war.

Es soll also

2) die Gelegenheit, allerlei junge Leute kennen und prüfen zu lernen, mit berühret werden.

a) Erstlich gab die große Stadt Magdeburg dazu eine gute Gelegenheit: denn weil in solchen großen Städten immerzu eine große Menge Handwerksburschen sich befindet, so waren darunter verschiedene gute Gemüther, welche von obigen Kennzeichen etliche an sich blicken ließen.

b) Dazu kam, daß Gott von vielen Jahren her in Magdeburg viel rechtschaffene Knechte Christi und treue Arbeiter gehabt und gebrauchet.

c) Weil unter dem Segen Gottes und der weisen Veranstaltung des Herrn Abt Steinmetzens das dasige Pädagogium in das größte Ansehen gekommen, daß von allen Orten her Gräfliche, Adeliche und anderer vornehmen Leute Kinder dahin geschicket worden, so brauchte man eine gute Anzahl Bedienten, theils zur Aufwartung und Bedienung der ganzen Schule theils nur zur Bedienung der gräflichen und adelichen Jugend. Diese Bediente wohnten nun auf dem Kloster selbst, man hatte sie beständig vor Augen, konnte sie nach den nöthigen Stücken länger und genauer kennen lernen, und da sie alle die Freiheit hatten, den Präparationsstunden der ordentlichen Seminaristen mit beizuwohnen, so konnte man darin ihre Kraft zu Schulsachen wohl prüfen. Fand man tüchtige Leute darunter, so ließ man sie ein oder etliche Jahre bei ihrer Bedienung, ließ sie aber auch in genannten Präparationsstunden das Nöthige nebenher mitlernen. Darauf machte man sie ihrer Bedienung los. Zu Klosterbedienten nahm man andere an.

Diese Leute bekamen nebst ihrer freien Wohnung auch freie Betten, freies Holz und Licht, freies Essen und Trinken Mittags und Abends und des Morgens ihr Morgenbrod. Ueber dieses alles wurde jeglichem noch 12 Thaler Geld jährlich gereicht, sich zur Kleidung etwas anzuschaffen. Daraus wird man erkennen, daß diese Leute eine wahre Wohlthat genossen und ein Erkleckliches gekostet haben.

Es sind verschiedene in der Stadt Magdeburg geblieben, darinnen fünf noch bis jetzo recht wohleingerichtete Schulen haben, welche in verschiedenen Gemeinden oder Parochien daselbst angelegt worden, unter der Aufsicht der dortigen Herren Pastorum, welche bei jeder Kirche stehen. Andere sind in die kleinen Städte und Dörfer des Herzogthums Magdeburg gekommen. Noch andere und fast die meisten sind außer dem Magdeburgischen hier und dahin verlanget und geschicket worden. Z. E. nach Braunschweig haben Ihro Hochfürstliche Durchlaucht, der Herzog, in das dortige Waisenhaus verschiedene versetzet."

Nachdem das Reglement unter B. von der Einrichtung der Anstalt gesprochen, giebt es die Lehrordnung. Es heißt da: „C. Unterricht in denjenigen Stücken, welche zum Schulhalten unumgänglich erfordert wurden: als im Buchstabiren, im Lesen, im Katechismo, welcher nicht nur auswendig gelernt, sondern über welchen auch die gehörige Katechisation angestellt und die Seminaristen angewiesen wurden, wie sie kurz und deutlich die Worte Lutheri durchgehen, wie sie aber weitläuftig und ausführlich über den Katechismum katechisiren sollen.

In der Heilsordnung, wo ihnen gezeiget worden, wie sie sich sollten alle Articul im richtigen Zusammenhang vorstellen; wie sie es den Kindern wieder als im Ganzen könnten vorlegen, wie sie über jeglichen Articul besonders sollten eine gute Katechisation halten.

In der Bibel, im Auswendiglernen, im Schreiben, im Rechnen, in der Vocal- und Instrumental-Musik, in der Methode, in Dingen, welche theils ihre eigene Seele betrafen, theils ihren Leib und Gesundheit, Kleidung, Verhalten und ihre häuslichen Sachen anbelangten. Bei dem Lernen bemerket man nur folgendes:

Der Docent oder Lehrer bemühete sich, nach einer solchen Methode den Seminaristen die Sache vorzutragen, welche allgemein und bei allen Lectionen könnte angebracht werden, welche bequem, die Sachen gründlich und nach ihrem Zusammenhang vorzustellen, welche leicht, den Kindern alles deutlich und begreiflich zu machen, welche tauglich, das Erlernte gehörig zu wiederholen, welche dienlich, das Nützliche und Nöthige zum künftigen Gebrauch aufzubehalten, welche vortheilhaftig, in kurzer Zeit mit weniger Mühe der Jugend vieles beizubringen, welche nützlich, die Kräfte der Seelen bei den Kindern, Verstand, Gedächtnis und Ingenium aufzuräumen und sie zur Lust und zum Ernst beim Lernen aufzumuntern, welche brauchbar, die Lectionen in gewißer festgesetzter Zeit durchzugehen und zu Ende zu bringen.

Daher war nöthig, daß der Docent einen wohlüberlegten Ueberschlag von seinen Lectionen machte, daß er sich die Sache selbst vorhero im Zusammenhange concentrirt vorstellte, daß er bei der Sache blieb, weder in das Predigen, statt des Katechisirens, noch viel weniger auf Nebensachen, ganz fremde, zur Sache gar nicht gehörige Dinge und Ausschweifungen geriethe.

Aus dieser Ursache that der Docent, als hätte er lauter kleine Kinder vor sich, die einen kleinen schwachen Verstand hätten und suchte sich zu simplificiren, so sehr er nur konnte. Er erinnerte bei aller Gelegenheit, was schwer, was für die Kinder zu hoch, was unnöthig, was weggelassen werden müßte, oder wenn es beibehalten würde, wie es mit Exempeln, Gleichnissen, Bildern ꝛc. deutlich zu machen wäre.

Er gieng oftmals in die Schule, nahm einige Präparanden mit, informirte die Kinder, katechisirte, lernte ihnen einen Spruch ꝛc., brachte die Kinder in eine große Stille, zur besonderen Aufmerksamkeit und Begierde etwas zu wissen, etwas lernen zu wollen, und ließ die Präparanden das mit ansehen, anhören, wie mit Kindern umgegangen würde.

Er gab den Seminaristen auf, das, was sie in der Stunde gehabt, gleich in den folgenden Stunden dergestalt zu wiederholen, daß bald dieser, bald jener der Docent mußte sein, welcher das vorgehabte Pensum nochmals durchnahm, die anderen fragte und also seine Kräfte versuchte, wie weit sie reichten.

Die Lernenden oder die Seminaristen wurden angehalten, die Schulen zu besuchen und da zu bemerken, wie das Katechisiren, Buchstabiren und Lesen und alle übrigen Lectionen getrieben würden und also in Schulen beim Zuhören Schüler abzugeben, welche mit den Kindern zugleich lernten. Man schickte die Seminaristen manchmal in die Armenschule nach Magdeburg und ließ sie erst in leichten Lectionen, nur stundenlang vicariren; geübtere Schulmeister mußten zusehen, zuhören, wie sie es machten, wo sie es versähen, nach der Stunde sagen, wo und wie gefehlet worden, und ihnen zugleich an die Hand geben, wie sie nach der eingeführten Ordnung, Methode und Büchern, so und so in das künftige sollten verfahren. Das Lehren konnten aber die Seminaristen am besten lernen in der von dem Herrn Abt angelegten kleinen Schule zu Kloster Berga. Denn man hatte eine Schule von 16 bis 20 kleinen Kindern, Knaben und Mädchen (es waren Kinder von Eltern, welche theils auf dem Kloster, theils vor dem Kloster wohnten). Diese Kinder wurden im Buchstabiren und Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Einer von den alten und geübten Seminaristen hat die wichtigsten und meisten Stunden darinnen, als die Katechisation, das Buchstabiren, Lesen, Rechnen ꝛc., die neu angehenden Seminaristen aber hatten die Spruchstunde und andere leichte Sachen. In dieser Schule konnten sie ihre tirocinia ablegen und nach und nach angewöhnet werden, mit Kindern umzugehen, ihnen eine Sache vorzutragen, Ordnung unter den Kindern zu erhalten, eine Herzhaftigkeit in der Schule sich anzugewöhnen, der Kinder Gemüther nach ihren guten und bösen Eigenschaften kennen zu lernen und also sich auf wichtigere Lectionen, größere Schulen, mehrere Arbeit zubereiten. Hatten sie viertel, halbe, ganze Jahre in dieser kleinen Schule zugebracht, so that man sie in die weitläuftigere Anstalt nach Magdeburg, nemlich in die mehrmals genannte arme Schule; denn weil daselbst die Lehrart genau beobachtet wurde, nach welcher sie unterrichtet worden, weil sie da alle Lectionen konnten treiben, weil sie da mit vielen, zum Theil guten, zum Theil schlechten Kindern zu thun kriegten, weil sie da mehrere Mitarbeiter neben sich hatten, weil sie da Ordnung und Zucht als eingeführet und erhalten sahen: so konnten sie bei dieser Gelegenheit, aus eigner Praxis erst lernen, was Schulhalten bedeuten wolle, was dazu gehörte, eine Menge Kinder in Zucht und Ordnung, bei der Lust und Munterkeit im Lernen zu erhalten."

Wir wissen, daß die Schulen zu Kloster Bergen überhaupt bald nach Steinmetz's Zeiten sehr rasch zurückgegangen sind und sich nur vorübergehend wieder gehoben haben, und so dürfen wir wohl annehmen, das Seminar sei nach kurzer Zeit still eingegangen. Nähere Nachrichten fehlen. —

Die dritte Stiftung dieser Art ist das von Hecker (vergl. den Art. Bd. III. S. 873) errichtete Seminar in Berlin. Hecker hatte gleich bei dem ersten Besuche, welchen er in den Schulen der Dreifaltigkeitsparochie in Berlin machte, eine Vorstellung von dem höchst betrübenden Zustande derselben gewonnen. „Es fand sich," schreibt er, „daß aus altüblicher, aber schädlicher Barmherzigkeit die Unterrichtung der Kinder einem unvermögenden betagten Einwohner, einer alten Frau und einem Unteroffizier vom Garnisonregiment überlassen worden" (Schulz, die königl. Realschule in Berlin, Rh. Bl. XXV. 2. S. 151). In einer Vorstellung vom Jahre 1741 giebt er unter „den Hindernissen, welche verursachen, daß in teutschen Schulen der Zweck bei den wenigsten Kindern erreicht wird," sub 1 an, „daß meist solche Leute zu Schulhaltern angenommen werden müßen, welche zu nichts weniger geschickt sind als zur Information der Kinder. Denn die Erfahrung lehrt, daß, wenn ein Schneider, Schuster oder anderer Handwerksmann nicht mehr im Stande ist, das Seine zu verrichten, so wollen sie Schulmeister werden." Weitere Hindernisse findet er darin, „daß es einem jeden Schulmeister hierselbst in Berlin erlaubt ist, „alle Kinder anzunehmen, welche ihm die Eltern zuschicken, gleichviel, ob sie kleinere, mittlere oder große Kinder seien," und daß sie, wenn sie gehörige Subsistence von der Information haben wollen, wenigstens 80 bis 100 Kinder vereinigen müßen. „Kömmt nun noch eine elende Lehr-Methode dazu, so ist offenbar, daß die Kinder die mehrste

Zeit in den Schulstunden vergebens zubringen. Wie zum Exempel geschieht, wenn die Kinder nach einander zum Schulmeister kommen und vor demselben aufsagen." „Die vierte Hindernis" ist der Mangel an beständiger Aufsicht, der es zur Folge hat, daß die Schulhalter eine neu eingeführte „vortheilhafte Methode" sofort wieder verlassen und „auf die alten Sprünge kommen." Trotz dieser Hochhaltung der „Methode" denkt Hecker noch nicht an ein Seminar, sondern er hofft, es würden sich Studiosi Theologiae „schon zu Lehrern finden, wenn sie, nachdem sie eine zeitlang durch Information der Kinder sich zum Predigtamt präpariret, anderen in der Promotion durch besondere königliche Gnade vorgezogen würden" (Brandenb. Schulblatt 1847, S. 535 ff.). Wir finden ihn hier noch genau auf dem Standpuncte Francke's bei den ersten Einrichtungen im Waisenhause zu Halle. Inzwischen erweiterte sich sein eigner Gesichtskreis sehr bald, und andererseits wandte der junge König nach dem Frieden von Dresden seine ganze Aufmerksamkeit den innern Zuständen des Landes zu. Natürlich sah es in den Landschulen noch kläglicher aus als in der Hauptstadt. Daß Handwerker, entlassene Diener, Jäger, Soldaten die gewöhnlichen Lehrer waren, ist bekannt; aber es hielten auch wohl die Altsitzer Schule, und Viehhirten unterrichteten in der geschäftsfreien Winterzeit die Jugend der Reihe nach in den Wohnstuben der Dorfbewohner.

So brachten beide ein gleich lebendiges Interesse mit, als Hecker seinem Könige in einer Audienz anfangs des Jahres 1748 Vortrag hielt und von ihm den Auftrag empfieng, Vorschläge einzureichen, wie die Schulen im allgemeinen zweckmäßig einzurichten seien, und wie der Realschule insbesondere noch aufgeholfen werden könne. „Bei dieser Gelegenheit," so erzählt Hientzsch a. a. O., „erklärte der edle Mann unter anderem, daß nicht nur in Berlin, sondern auch in andern Städten der königl. Provinzen, so wie es bereits zu Klosterbergen geschehen, gute Seminarien angelegt werden möchten, in welchen künftige Schullehrer für die Landjugend wohl vorbereitet, und zugleich in Pflanzung und Wartung der Maulbeerbäume, wie in Erziehung der Seidenwürmer zur glücklichen Aufnahme des Seidenbaues (eine Lieblingsidee Friedrichs des Großen) unterrichtet werden könnten. Obschon ein abgefordertes Gutachten von den beiden Consistorialräthen Süßmilch und Köppen sich für die Ausführung dieses Planes, ein solches Seminar mit der Realschule zu verbinden, ausgesprochen hatte, erfolgte doch keine königl. Beschlußnahme, sondern dasselbe wurde den 14. Dec. 1748 als ein Privatinstitut, mehr zur Bildung und Vorbereitung der für die deutsche und die andern Schulen der Dreifaltigkeitskirche, so wie für die untersten Classen der Realschule erforderlichen Lehrer eröffnet. Das Einzige, was in dieser Zeit von oben geschah, war eine Bekanntmachung, daß die auf 8 bis 10 Meilen um Berlin herum vacant werdenden Küster- und Schulmeisterstellen mit Subjecten aus der Realschule, die Hecker zum Seidenbau und zur Maulbeerbaumcultur habe anweisen lassen, besetzt werden sollten, daher er solche bei entstehenden Vacanzen in Vorschlag zu bringen habe. Im J. 1752 befahl der König sowohl der neumärkischen Kammer, als auch den Consistorien zu Stettin und Köslin, daß die offen werdenden Schulmeisterstellen in den königl. Amtsdörfern mit Leuten aus dem Seminare der Realschule, die wohl vorbereitet wären und den Seidenbau verständen, besetzt werden sollten." — Erst mit dem Jahre 1753 bekam das Seminar aus der Amtskirchenrevenüenkasse jährlich 600 Thaler bewilligt, wodurch es als für die Kurmark begründet betrachtet werden kann. Es wurden in dasselbe 10 bis 12 ordentliche und eben so viel außerordentliche, später noch mehr Präparanden aufgenommen, welche unter der Aufsicht des Inspectors der Realschule in der Lehrart, im Katechisiren, Lesen, Rechnen, Schreiben, in der Vocalmusik (im Singen der Choralmelodieen), in der Maulbeerbaumzucht und im Seidenbau unterrichtet wurden.

In dieser Weise wurde das Seminar bis 1767 fortgeführt, wo das Directorium der oben genannten Kasse sich genöthigt sah, die Zahlung dieser zum Unterhalte des Seminars bewilligten 600 Thaler einzustellen. Gleichwohl befahl der König 1772 eine

jährliche Visitation der Anstalt an; und auch die Methode des Unterrichts wurde in einem neu angeführten Plane vorgeschrieben.

Was die Zöglinge anlangt, so wurden sie in Präparanden und Seminaristen eingetheilt. Bei beiden sah man darauf, daß sie den Umgang mit Kindern liebten und sich freundlich mit ihnen zu beschäftigen verstanden. Die ersten besuchten bloß die Lehrstunden und genoßen keine Wohlthaten, außer daß die Aermeren unter ihnen freien Unterricht erhielten. Sie waren größtentheils Professionisten, besonders Schneider, damit sie sich bei dem damals oft geringen Einkommen der meisten Landschulstellen desto eher möchten erhalten können. Bei der Annahme derselben sah man hauptsächlich darauf, daß sie nicht zu bejahrt, nicht körperlich verunstaltet, nicht mürrischen Wesens waren, dagegen sich durch Fähigkeiten des Verstandes, durch Eigenschaften des Gemüths und gute Sitten, so wie durch ihr ganzes Wesen und Betragen zu dem künftigen Amte empfahlen. Sie besuchten so lange das Seminar, als es ihre Vermögensumstände erlaubten; manche nur wenige Monate. Eigentliche Seminaristen konnten nur die werden, welche sich durch Kopf und Charakter besonders auszeichneten; dieselben wurden theils aus den Präparanden, theis aus den Schülern der Kunst- und deutschen Schule, so wie aus dem Pädagogio der Realschule ausgewählt. Außer dem freien Unterricht hatten sie Wohnung, Licht, Holz, Bett, so wie den Mittags- und Abendtisch frei. Die, welche zum Unterricht in den niederen Classen der deutschen Schule gebraucht wurden, erhielten dafür aus der Schulkasse eine Remuneration. Die Anzahl der Präparanden war unbestimmt; die der Seminaristen dagegen war auf sechs festgesetzt, weil die Kasse des Seminars nicht gestattete, deren mehr zu erhalten. Die Präparanden wurden meist in Landschulstellen befördert, die Seminaristen dagegen erhielten gewöhnlich Cantor- und Organistenposten an den Kirchen zu Berlin, oder Schullehrerstellen an den Parochial- oder Stadtschulen in der Provinz. Vier Seminaristen wohnten im Schulhause und standen unter einer bestimmten Aufsicht. Der Unterricht aller Mitglieder des Seminars wurde damals nach einem bestimmten Lehrplane von fünf Lehrern ertheilt.

Die Gegenstände des Unterrichts waren darnach: I. Christliche Religion. 1. Erklärung des kleinen Katechismus Lutheri. 2. Lesung und Erklärung lehrreicher Abschnitte aus der Bibel. 3. Wiederholung der von den Präparanden am verflossenen Sonntage gehörten Predigt. 4. Erklärung der Verse aus dem alten und neuen Gesangbuche. — II. Lesen; theils zu eigener Vervollkommnung, theils um die brauchbarste Methode zu zeigen, Kinder lesen zu lehren. — III. Deutsche Sprache und Verfertigung schriftlicher Aufsätze. — IV. Schön- und Rechtschreiben. — V. Rechnen. — Beiläufig erhielten sie auch Kenntnis der gangbarsten Maße und Münzen des Landes. — VI. Geographie und Statistik. — Die nothwendigen Kenntnisse der preuß. Landesverfassung wurden hierbei nicht vernachläßigt. — VII. Geschichte. — VIII. Naturgeschichte, insofern sie einen nähern Einfluß auf die Landesökonomie hat; Meteorologie und die wichtigsten diätetischen und medicinischen Regeln. — IX. Praktische Anweisungen. Diese bezogen sich darauf: a) den ganz kleinen Kindern die Buchstabenkenntnis, das Syllabiren und Lesen beizubringen und sich mit ihnen auf eine nützliche Art zu unterhalten; b) mit erwachsenen Kindern zu katechisiren. — X. Eine kurze Pädagogik und Methodologie. — XI. Vocalmusik. — XII. Christliche vernünftige und sittsame Betragart. — XIII. Diejenigen Präparanden, welche Zeit, Kopf und Neigung hatten, besuchten die praktisch mathematischen Classen der Kunst- und deutschen Schule, um in derselben das Nöthigste und für sie Brauchbarste von dem Feldmessen, der Mechanik, physischen Astronomie und bürgerlichen Baukunst zu erlernen. Auch war es ihnen erlaubt, den Handzeichnungsclassen, so wie auch allen übrigen Lectionen der gedachten Anstalten beizuwohnen. — XIV. Gartenbau, Baumzucht, Maulbeerbaumcultur und Seidenbau.

Mit dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms II. wurden für das Seminar

insbesondere 1000 Thaler angewiesen und dadurch die Herstellung eines eigenen Inspectors, Herzberg, die Anschaffung und Unterhaltung einer Lesebibliothek, und Geldunterstützung für ärmere Präparanden möglich; an Geld hat es seitdem der Anstalt nicht mehr gefehlt, aber die übrigen Zustände wurden je länger, je mehr unerträglich und veranlaßten die im Jahre 1817 durch Türk (vgl. den Art.) ausgeführte Verlegung der Anstalt nach Potsdam, wo sie unter Klödens Direction und Runge's besonderer Betheiligung reorganisirt wurde. Letzterer, der einzige noch Ueberlebende, schreibt mir darüber: „Die Sache war schon vor Türks Amtsantritt beabsichtigt und vorbereitet; „er führte sie nur aus und zwar war ich dabei sein Gehülfe. Es stand damals jenem „Seminar der Inspector Herzberg vor; es war in seinen Leistungen sehr gesunken und „das Ministerium hielt auch Berlin nicht für ein Landschullehrerseminar geeignet." Neuerdings ist die Anstalt nach Köpenick verlegt worden. Eine rein fiscalische ist sie seit 1817 (vgl. Wilberg: Erinnerungen aus meinem Leben S. 31—37).

Ein Jahr früher als das Berliner oder, wie es später genannt wurde, das kurmärkische Seminar entstand das zu Rudolstadt (1747); bald darauf in ähnlicher Weise wie in Berlin (1751) dasjenige zu Hannover. Der fromme Kaufmann Böttcher, welcher der bessern Kindererziehung und Unterweisung gern Opfer bringen wollte, aber den richtigen Ausdruck für das, was er wünschte, vergeblich suchte, fand in dem Consistorialrathe G. W. Götten den Mann, der ihm die Wege bahnte, und in dem Candidaten Nölting den richtigen Lehrer für Einrichtung und Leitung der Freischule und des Seminares daselbst, welches sich, ohne solche Krisen wie das Berliner durchmachen zu müßen, zu einem blühenden Hauptseminar entwickelt hat (vgl. J. C. Salfeld, Geschichte des Kgl. Schullehrerseminars und dessen Freischule. Hannover 1800; den Art. Hannover III. S. 321 und 324, sowie das Centralblatt v. Stiehl, Thl. XIII.). In Biedermann: Altes und Neues III. S. 298, habe ich das nachfolgende Publicandum vom 14. Febr. 1752 gefunden, welches den kleinen Anfang der Sache deutlich veranschaulicht und meines Wissens sonst nirgends abgedruckt ist:

„Hannover. Gleichwie sowohl die königliche und kurfürstliche Landesregierung als Consistorium die Verbesserung des Schulwesens, bereits seit verschiedenen Jahren, nach Ausweise der ergangenen Verordnungen sich besonders angelegen sein lassen, so ist auch zu dem Ende unter andern diensam und nöthig erachtet worden, denjenigen, welche dermahleinst in deutschen Schulen andre unterweisen wollen, eine Gelegenheit zu verschaffen, worin sie zu solcher Unterweisung selbst vorher genugsam zubereitet würden. Es ist dannenhero beliebet, vorerst und zu weiterer Einrichtung dieses Werkes, einem hiesigen dazu geschickten Candidato Ministerii diese Zubereitung unter Aufsicht des k. Consistorii dergestalt aufzutragen, daß nach dessen Instruction diejenigen allhier sich aufhaltenden Personen, welche dazu Lust und Neigung, auch die erforderten Anfangsgründe der Erkenntnis haben, derselben ohne Entgelt genießen, und doch nöthigenfalls dabei in ihren bisherigen Umständen und Conditionen verbleiben können, wofern sie anders des Tages wenigstens eine Stunde sich dazu abmüßigen dürfen. Es wird demnach selbigen diese provisionelle Verfügung bekannt gemacht, damit sie sich desfalls bei dem dazu ausersehenen Candidato (welcher jetzo wohnhaft in der Armenschule auf dem neuen Anbau) bei Zeiten anmelden, nähere Nachricht von der ganzen Einrichtung einziehen, nach erhaltener Genehmigung des Königlichen Consistorii dieser Wohlthat genießen, und zu künftiger Beförderung sich dadurch fähiger machen mögen."

Das von Herzog Karl I. von Braunschweig am 1. Oct. 1753 gegründete Lehrerseminar zu Wolfenbüttel, mit welchem 1813 auch das 1773 gegründete Helmstädter vereinigt wurde, scheint unmittelbar von der Landesregierung selbst ins Leben gerufen zu sein; doch dauert es noch eine geraume Weile, ehe der Vorgang Nachfolge findet. Vorläufig bleibt es Regel, daß die Initiative von Geistlichen ausgeht und die Behörde erst helfend und dann leitend eintritt, wenn die Unternehmung geglückt ist. Der treibende

Geist ist dabei noch immer wesentlich der vom Pietismus ausgegangene, wenn sich auch hier und da schon Anfänge des Philanthropinismus zeigen.

Voran steht und geht in diesen Jahren Felbiger (vgl. den Art. Bd. II. S. 345); er gründete 1765 das katholische Seminar am Dom in Breslau, welches noch heute daselbst blüht, und machte die Schulen zu Leubus, Grüßau, Glatz, Sagan ꝛc. zu Normalschulen und kleinen Lehrerbildungsanstalten. Damals ist wohl auch das kleine Seminar zu Schlegel in der Grafschaft Glatz errichtet worden, das zu Beckedorffs Zeiten Pfarrer Liebig leitete (Beckedorff II. 113). Am 1. Mai 1774 (nicht 1764, wie Bd. II. S. 349 verdruckt ist) trat Felbiger in österreichische Dienste und war bei der Reorganisation des dasigen Volksschulwesens an erster Stelle mitbetheiligt. Die Einrichtung der Normalschule in Wien und der mit ihr verbundenen Lehrerbildungsanstalt war schon 1770 ins Werk gesetzt worden; durch ihn wurde die Institution im ganzen Lande durchgeführt (vgl. den Art. Oesterreich Bd. V. S. 242 ff. und 333 ff., sowie Eisenlohr: die Seminare Deutschlands S. 8, auch Deinhardt: die Lehrerbildungsanstalten. Wien 1870), welche im wesentlichen noch heute in Oesterreich besteht.

Wohl durch Felbiger angeregt, errichtete 1767 auch der Oberconsistorialrath Rambach in Breslau ein Seminar für Angehörige seiner Confession. Er gab dazu ein Zimmer in seinem Hause her, unterrichtete selbst und zog jüngere Geistliche zur Mitarbeit heran. Lehrgegenstände waren Lesen, Schreiben, Rechnen, Christenthum. Anfangs dauerten die Curse nur Tage, höchstens Wochen; von 1780 an wurden sie auf zwei Monate ausgedehnt, und es kamen nicht mehr bloß junge Leute, denen bereits ein Schulamt zugesichert war, sondern auch solche, die erst Lehrer werden wollten. Zur Unterhaltung der Anstalt wurden von nun an jährlich 3000 Thlr. angewiesen, „von denen jedoch ein bedeutender Theil zur Besoldung auswärtiger Schullehrer verwandt wurde;“ und von nun an blühte das Seminar bis zum Ausbruch des Krieges 1806. Im Jahre 1810 gieng man an die Reorganisation, und am 3. Aug. 1812 wurde es im eigenen Hause als königliche Anstalt feierlich eröffnet und Harnisch als erster Lehrer eingeführt (Schulrath a. d. O. II. S. 116). Fünf (nach anderer Angabe neun) Jahre später als das Breslauer Seminar nahm das zu Klein-Dexen (jetzt Pr. Eylau) seinen bescheidenen Anfang, welches dann Dinter zum Mittelpunct seiner reformatorischen Thätigkeit in Ostpreußen gemacht hat. In Würzburg ward 1771 ein Seminar errichtet.

c. Nicht vom Staatsminister v. d. Recke, wie Eisenlohr angiebt (a. a. O. S. 3), sondern von einem einfachen Geistlichen gieng 1776 die Gründung des Mindener Seminars aus, dessen Geschichte nicht nur einen sehr interessanten Einblick in die damaligen Zustände, sondern auch ein Bild von der Energie giebt, mit welcher treue evangelische Geistliche der Lehrerbildung sich angenommen haben, und die wir daher in einem Auszuge aus Vormbaums 1856 erschienenem Programme mittheilen.

Zu Sanct Marien in Minden stand in den sechziger und siebenziger Jahren des vorigen Jahrhunderts der Prediger Venator. „Von ihm rührt die erste Anlage des Schulmeister-Seminariums in Minden her,“ sagt eine alte Chronik. Venator wurde nemlich zum Adjunctus des bejahrten Consistorialraths und Superintendenten Herbst in Petershagen ernannt und erbot sich, ein gutes Schulmeisterseminarium in seinem Hause anzulegen. Der Minister v. Zedlitz genehmigte diesen Vorschlag am 3. Dec. 1772, und weil Venator vorläufig in seiner Predigerstelle zu Minden verblieb, so eröffnete er dort die Anstalt am 15. Sept. 1773 „mit 4 Subjecten.“ Bald darauf zog er nach Petershagen und wollte das Seminar dahin verlegen. Das Minden-Ravensbergische Consistorium billigte das nicht, sondern wollte die Anstalt in Minden eingerichtet und durch feste Anordnungen geregelt wissen. Der Unterricht gerieth dadurch ins Stocken, und es begannen weitläufige Verhandlungen, die erst nach 3 Jahren zum Schlusse gelangten. Im Mindener Waisenhause wurde der Anstalt vom Magistrat ein Lehrzimmer eingerichtet. Man bestimmte die Lehrer der lateinischen Schule, Conrector Kühlmann und Schulcolle-

gen Wex, sowie den Chorpräfecten Martini unter Beibehaltung ihres Hauptamtes zu Seminarlehrern, und der Consistorialrath Venator hielt am 31. Oct. 1776 die erste Aufnahmeprüfung mit den Aspiranten ab. Das Consistorium entwarf ein Normativ, welches u. a. folgende Bestimmungen enthielt: I. Daß diejenigen, die sich zu Schulmeistern auf dem Lande zuzubereiten und deshalb die Anweisung und den Unterricht in dem Schulmeisterseminario zu genießen wünschen, 1) von unverstelltem äußerlichem Ansehen, 2) 18 Jahre passirt, 3) im Lesen fertig, im Schreiben und Rechnen einigermaßen geübt, 4) mit gewöhnlicher Kenntnis im Christenthume, und darüber sowohl, als über ihren bisher geführten christlichen Wandel, mit einem gewissenhaften Zeugnisse ihres bisherigen Beichtvaters, 5) auch wenn sie sich bei andern in Dienst befunden, mit glaubwürdigen Zeugnissen ihrer Herrschaften über ihr bisheriges Wohlverhalten versehen sein müßen, da denn diejenigen, die obige Erfordernisse leisten können, sich bei dem Consistorio anzugeben haben, worauf ihnen ein Receptionsschein ausgefertigt werden soll, mit welchem sie sich bei dem Superintendenten zu melden haben und von demselben als Director dieser Anstalt in die hiermit auf 10 festgesetzte Anzahl der Seminaristen aufgenommen werden sollen. II. Diese Seminaristen sollen in bestimmten Stunden im Christenthum, im Singen, im Schreiben und Rechnen hauptsächlich unterrichtet werden, ihnen sonstige nützliche Kenntnisse beigebracht, und bei dieser Unterweisung ein vorzügliches Augenmerk darauf gerichtet werden, ihnen eine gute Art beizubringen, wie sie die selbsterlangten Wissenschaften andern mittheilen sollen. Jeder Schulamtsbewerber mußte die Reception ins Seminar nachsuchen und erhielt dann gegen Erlegung der zehn Thaler Gebühren einen förmlichen Receptionsschein. Aber nicht sämmtliche Recipirte wohnten dem Seminarunterrichte bei. Nur diejenigen Jünglinge, welche entweder als Bediente bei den Regierungs-, Kriegs- und sonstigen Räthen, oder als Schreiber bei Advocaten und andern Herren in Minden im Dienste standen, besuchten die Anstalt und auch diese nur so oft, als die Herrschaft und der Dienst es ihnen erlaubten. Von einem regelmäßigen Besuch des Unterrichts war daher gar nicht die Rede. Oft waren 7—8, oft 3—4 Seminaristen gegenwärtig. Die jungen Leute traten nach Belieben und zu jeder Zeit ein, frequentirten die Stunden, wenn sie Zeit hatten, und traten aus, wenn die Umstände es geboten. In vielen Fällen stand die Sache noch ungünstiger. Die recipirten Seminaristen kamen gar nicht nach Minden, sondern blieben bei ihren Herrschaften in den Provinzen, oder giengen — und das waren günstige Fälle — zu einem Prediger oder Lehrer, erhielten einigen Unterricht und übten sich im Schulhalten. Alle Versuche der Stände, eine Aenderung herbeizuführen, waren vergeblich. Am 31. December 1781 berichtete der Amtsnachfolger des 1775 verstorbenen Venator, Pfarrer Goldhagen, es seien ungefähr 10 Seminaristen in Minden und erhielten wöchentlich 6 Stunden Unterricht, nemlich vom Subrector Maßmann 4 Stunden im Christenthume, im Katechisiren mit den Waisenkindern, im Schreiben nebst Orthographie und Aufsätzen und im Rechnen, und vom Chorpräfecten 2 Stunden im Gesange. Damals wurde auch die Bestimmung erlassen: „1) Niemand soll künftig den Receptionsschein erhalten, bevor er nicht vom jedesmaligen Consistorialrathe und Superintendenten ein schriftliches Zeugnis beibringt, daß dieser ihn geprüft und die zum Schulmeister nöthigen Anlagen und einige Vorbereitung bei ihm gefunden hat; 2) wenn er nicht von seiner Herrschaft, bei welcher er dient, einen Schein beibringt, daß der Recipiend ein Jahr lang die Lehrstunden im Seminare besuchen soll.“ Trotzdem blieb es beim Alten. 1790 fand der Candidat Reuter, der an Maßmanns Stelle trat, nur 10 Seminaristen, welche nach Möglichkeit den Stunden beiwohnten; **10 andere recipirte Jünglinge standen auswärts in Dienst und kamen gar nicht her.** Die Receptionen mußten aber geschehen um der zehn Thaler Gebühren willen; denn aus diesen Geldern wurde das jährliche Gehalt des Seminaristenlehrers mit 60 Thalern und des Gesanglehrers mit 12 Thalern bestritten. Andere Fonds und außerordentliche Zuschüsse besaß die kleine Anstalt nicht. Eine endliche Besserung der Angelegenheit führte der damalige Consistorialrath Westermann in Petershagen

herbei, welcher es unternahm, einen Zweig des Mindener Seminars nach Petershagen zu verpflanzen und dort zu pflegen; die Verbindung mit dem jungen Hausprediger G. L. F. Gieseler in Habbenhausen gab ihm die Möglichkeit zu Ausführung seines Planes. Er hatte diesen in der nahen Schule zu Biemke kennen gelernt. Gieseler besuchte dieselbe oft, nahm dem Lehrer zu dessen Freude manche Unterrichtsstunde ab, „ersann neue Unterrichtsweisen" und wendete sie an. So erfand er zur Erleichterung beim ersten Leseunterrichte eine Lesetafel, welche nachher zu Leipzig unter dem Namen: Lesemaschine verbessert und ins Publicum gebracht wurde. Die Schule machte durch Gieselers Thätigkeit treffliche Fortschritte und als der Lehrer starb, übernahm der Hausprediger den ganzen Unterricht. Westermann zog ihn als zweiten Pfarrer nach Petershagen und machte, nachdem er sich mit ihm verständigt hatte, dem Könige unter ausführlicher Begründung folgende Vorschläge:

1) Daß jährlich zu Ostern zwei der ältesten Seminaristen in Minden aus ihrer Dienstverbindung träten, um sich ein Jahr lang zu Petershagen aufzuhalten, da sie dann nach Verlauf desselben, wenn sie noch nicht befördert werden sollten, sich bis dahin wieder vermiethen könnten. Diese zwei Seminaristen erhielten für das Jahr, das sie hier zuzubringen hätten, aus den Kirchen- und Armenkassen der beiden Provinzen jeder 30—40 Thaler zu ihrem nothdürftigen Unterhalt. Es waren aber, exclusive der unmittelbaren Städte, 35 Kirchspiele im Fürstenthum Minden und 27 in der Grafschaft Ravensberg, daher von jeder Kirche nicht viel über einen Thaler beigetragen werden durfte.

2) Daß öffentlich bekannt gemacht würde, daß Eltern, die ihre Söhne dem Schuldienst widmen, oder Gönner und Beförderer des Schulwesens, die junge Leute dazu vorbereiten lassen wollen, dieselben jährlich zu Ostern hierher schicken könnten, wo sie, wenn sie fähig befunden, den nöthigen Unterricht umsonst erhalten sollten, so daß nur für ihre Alimentation gesorgt werden dürfte, da sie, wenn sie so weit gekommen, daß sie sich selbst weiter forthelfen können, gegen Erlegung der 10 Thaler Receptionsgelder zur Minden'schen Seminarkasse, sich der Hoffnung, zu königlichen Patronatstellen befördert zu werden, zu erfreuen haben sollten, und

3) daß denjenigen, die ohne Seminaristen gewesen zu sein, zu den Stellen, die nicht über 60 Thaler rentiren, in Vorschlag gebracht werden, zur Pflicht gemacht würde, sich einige Wochen hier aufzuhalten und vorbereiten zu lassen, bevor sie zum Examen admittirt werden, da sie denn den Unterricht frei haben sollten, sie selbst aber oder die Communen, die sie begehrten, für ihren Unterhalt sorgen müßten. Doch hätten sich diese eben auch vor ihrer Aufnahme einer Prüfung ihrer Fähigkeiten und bereits erlangten Tüchtigkeit zu unterwerfen. Michaelis 1792 erfolgte die Eröffnung des Seminars zu Petershagen. Pfarrer Gieseler berichtet über dieses: Die beiden ältesten Seminaristen, welche ihre Dienstverbindungen aufgeben und nach Petershagen kommen, erhalten jeder ein jährliches Stipendium von 40 Thalern, welche 80 Thaler aus den Kirchen- und Armenmitteln des Fürstenthums und der Grafschaft aufgebracht werden. Außer diesen zweien finden sich immer noch einige Jünglinge, die auf ihre Kosten sich hier aufhalten, um den Unterricht zu genießen. Die anzusetzenden Nebenschulmeister auf den ganz schlechten Stellen, welche durchaus ungebildete Subjecte sind, werden künftig, so viel als möglich, auf einige Wochen oder Monate herzukommen verpflichtet werden. Der zweite Prediger allhier ertheilet allen diesen Seminaristen täglich Vor- und Nachmittags einige Stunden in der Religion und anderen nöthigen Wissenschaften, besonders aber auch in der Methode des Schulunterrichts. Auch besuchen sie Mittwochs die Kinderlehre des Consistorialraths, stellen am Schlusse abwechselnd eine Probe im Katechisiren an und erhalten von Zeit zu Zeit Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung. Mühsam wird dieser Unterricht freilich durch die Ungleichheit der Subjecte, indem einige ganz roh, andere mehr oder weniger gebildet, einige jung, andere schon über 30 Jahre alt herkommen. Ueberdem kommen und gehen die meisten, wie es ihre Umstände mit sich führen, so daß manche nur einige Monate, manche aber mehrere Jahre hier bleiben. Die an-

fangs dem Pastor Gieseler für dies Geschäft aus der Oberschulkasse zu Berlin zugebilligten 100 Thaler wurden nachher auf 200 Thaler erhöht und auf den Etat gebracht. Nachmals setzte man das Gehalt des Seminaristenlehrers auf 250 Thaler fest und die Oberschulkasse zahlte direct den Betrag. Im J. 1797 traf man die Einrichtung, daß ein oder zwei stipendiirte Seminaristen einen Theil des Unterrichts in der dritten Classe der Petershager Stadtschule übernahmen, und auch dies genehmigten 1798 das Consistorium und der Hof. Von 1792 bis 1803 wurden in Petershagen 60 Lehrer vorgebildet. Eine Notiz sagt: „Im J. 1799 zu Michaelis desselben Jahres stieg die Anzahl der Seminaristen, so bei dem Prediger Gieseler Unterricht genoßen, bis auf 12. So groß war sie noch nie gewesen." Wie die innere Einrichtung sich in sehr engen Grenzen bewegte, so war noch mehr das Aeußere knapp zugeschnitten. Ein Stübchen im alten zweiten Pfarrhause, kaum 8 bis 9 Personen fassend, war nicht allein das Lehr-, sondern auch das Studirzimmer des Pfarrers. An Lehrapparat war kaum eine Karte vorhanden, nur aus der von Gieseler für die Schullehrer gegründeten Lesebibliothek erhielten die Seminaristen Bücher zum Selbststudium. Wohnung und Kost fanden die Zöglinge in guten Bürgerhäusern. An Einkünften bezog die Anstalt 250 Thlr. aus der Oberschulkasse zu Berlin, an fixen Beiträgen aus den evangelischen Kirchen- und Armenkassen des Fürstenthums Minden und der Grafschaft Ravensberg nebst einigen Collectengeldern ungefähr 100 Thaler und an Receptionsgeldern etwa 30 Thaler, so daß die jährliche Gesammteinnahme sich auf 380 Thlr. stellte. Davon erhielt der zweite Pfarrer als Lehrer 250 Thaler, die beiden stipendiirten Seminaristen 80 Thaler und der Rest wurde für Feuerung, Utensilien und sonstige kleine Bedürfnisse verwendet. Von einer besonderen Rechnungslegung findet sich nichts. In Minden setzte der Pfarrer Rischmüller mit einigen Jünglingen den Unterricht fort. Mit seinem im Anfange des Jahres 1811 erfolgten Tode erreichte jedoch dort die Seminaristenbildung ein Ende und hat nachher in Minden nicht wieder begonnen. Als im J. 1819 der Pfarrer Ebmeier die Pfarrstelle in Kleinenbremen erhielt, hob das Consistorium zu Michaelis 1819 auch das Petershager Seminar auf und vereinigte es mit der Anstalt zu Soest (Ehrlich, Beschreibung des Seminars zu Soest, 1821), wo die Seminaristen nur 5 Stunden in der Woche besonderen Unterricht zum Zweck ihrer pädagogischen Bildung empfiengen, übrigens aber die mittleren Classen des Gymnasiums besuchten. Weil aber diese Anstalt doch dem Bedürfnisse der Provinz bei weitem nicht genügte, und weil sie an die Aspiranten Anforderungen stellte, denen diejenigen, die sich dem Schuldienste widmen wollten, nicht gewachsen waren, so entstand der Gedanke der Errichtung einer Präparandenanstalt in Petershagen. Dieselbe wurde von dem damaligen Superintendenten Romberg gegründet, mit der diesem vorzüglichen Manne (er starb 1866 als Oberconsistorialrath in Bromberg) eigenen Energie und Opferwilligkeit weitergeführt und hauptsächlich aus dessen Privatmitteln unterhalten, bis sie bei seinem Abgange von Petershagen auf den Staat übernommen und am 6. April 1831 in ein Seminar verwandelt wurde.

d. Gegen die geschilderten Zustände bezeichnet es allerdings einen Fortschritt, wenn Seminare in Verbindung mit Gymnasien und verwandten Anstalten eingerichtet werden, wie durch Rescript vom 4. Nov. 1768 zu Karlsruhe in Baden geschah. Es wurde daselbst die Anordnung getroffen, daß zwei, später waren es vier, Schulcandidaten ein Stipendium von jährlich 50 fl. erhielten und dafür verpflichtet wurden, im Gymnasium Unterricht in Arithmetik, Geometrie, Physik, Mathematik und Architektur zu nehmen, auch wegen des Schreibens und Rechnens, der Historie und Geographie einige Stunden in den Classen des Gymnasiums zu besuchen und wegen des Zeichnens in der Karlsruher Zeichnenschule. Außerdem hatten sie sich bei einem Schullehrer täglich eine Stunde im Schulhalten zu üben und wurden von dem Kirchenrath Mauritii zum geschickten Katechisiren und zur Angewöhnung der Kinder zum Gebet aus dem Herzen angeleitet. Andere Candidaten schloßen sich ihnen auf eigene Kosten an.

Die Lehrer wurden übrigens auch praktisch unterwiesen; damit Bauern und Handwerker von ihnen Nutzen hätten, mußten sie sich die Behandlung der Bäume, den Seidenbau und vom Zeichnen und der Architektur so viel aneignen, daß die Maurer, die Steinhauer und die Zimmerleute von ihnen gefördert werden könnten. Eröffnet wurde dieses Seminar Ostern 1769; bis 1786 hatte es 100 wackere Lehrer erzogen. Bei der nachmaligen Trennung von dem Gymnasium und der Reorganisation der Anstalt war Johann Peter Hebel wesentlich mitbetheiligt. In seiner neuen Gestalt ist es am 5. Jan. 1824 eröffnet und 1870 in ein neues, schönes Gebäude eingeführt worden (Kehr, pädagog. Bl. I. S. 8 ff.).

Die Verbindung der Lehrerbildungsanstalten mit Gymnasien war zum Theil aus ganz überraschenden Gründen, die aber wesentlich auf einen Zweifel an ihrer Lebensfähigkeit hinauskamen, hervorgegangen. So sagt Herder, welcher 1788 das Seminar zu Weimar organisirte und mit dem dasigen Gymnasio in Weimar verband: es sei nöthig, ein solches Institut so verschränkt und verbunden mit anderen Instituten zu machen, als nur möglich wäre, weil es sonst in kurzer Zeit verfallen könnte, dahingegen es, wenn es seine Wurzeln um die andern schlinge, mit diesen bestehen müße (Schweizer, Geschichtliche Nachrichten über das Seminar in Weimar, 1838). Auch mit den Steinbart'schen Stiftungen in Züllichau wurde 1788 ein Seminar verbunden, über das wir aus Spiekers sehr verdienstlicher Geschichte des Seminars zu Neuzelle (Berlin 1867) die nachfolgende kurze Mittheilung entnehmen:

Auf dem Boden des Steinbart'schen Pädagogiums und Waisenhauses erwuchs im J. 1788 die Pflanzschule für Lehrer an städtischen Real- und an Landschulen, indem das königl. Oberschulcollegium zu diesem Zwecke aus dem Schulfonds 2000 Thlr. jährlich den Anstalten zuwies. Im Anfang des genannten Jahres wurde dieses doppelte Seminar eröffnet, und es wurden in demselben 6 Seminaristen für Bürgerschulen und eben so viele für Landschulen frei in Kost und Kleidung unterhalten und in allen zu ihrer Bestimmung nützlichen Kenntnissen und Geschicklichkeiten unterrichtet. Tüchtige Lehrkräfte waren angestellt worden, und die Vereinigung so verschiedener pädagogischer Institute kam der Ausbildung der Seminaristen in hohem Grade zu statten. Als Inspector des Seminars wird Karl Otto Lobach genannt, der schon seit 1782 als Lehrer an dem Pädagogium gewirkt und bis zu dessen Verlegung demselben vorgestanden hat. — Die Ausbildung der Seminaristen war nach dem doppelten Zwecke der Anstalt eine zwiefach verschiedene: Die künftigen Lehrer auf den Dörfern und in den niedern oder deutschen Schulen in Städten wurden vornehmlich im Christenthum, dem Lesen mit gehörigem Tone, im Schön- und Richtigschreiben, im Rechnen, im Zeichnen, in der Vocal- und Instrumentalmusik, dann aber auch in der Naturgeschichte, der Gesundheitslehre, der gemeinen Kräuterkunde, dem Seidenbau, den Plantagensachen, besonders im Veredeln der Obstbäume, in der Küchengärtnerei, im Feldmessen, Nivelliren (um eine Grabenleitung anlegen zu können), und in mancherlei ökonomischen Kenntnissen unterwiesen und geübt und mit allerlei kleinen Handarbeiten bekannt gemacht, womit sie die Kinder auf dem Lande und in den Städten nützlich beschäftigen und zur Industrie gewöhnen sollten. Die Mitglieder dieses Seminars waren in Präparanden und Pensionäre eingetheilt. — Weil aber das Oberschulcollegium darauf ausgieng, die höheren Stadtschulen, welche vielfach zu „verkrüppelten Gymnasien" geworden waren, in Realschulen umzuschaffen, in denen statt der gelehrten Sprachen gemeinnützige Kenntnisse gelehrt werden sollten, so wurden auch solche Lehrer ausgebildet, welche dergleichen Realschulen einrichten, ihnen vorstehen oder auch als Unterlehrer daran arbeiten könnten.

Für den Zweck der letzteren Stellung, welche gewöhnlich mit dem Cantoren- und Organistenamte verbunden war, wurden vornehmlich die erwachsenen Chorschüler ausgebildet, indem dieselben nach absolvirter Seminarzeit sogleich in ihre Aemter eintreten konnten. Für das höhere Ziel aber, das Rectorat an den genannten Realschulen, be-

fanden sich Candidaten in dem städtischen Seminarium, welche hauptsächlich in der Methode sich zu vervollkommnen bestrebt waren, indem sie zugleich selbst unterrichtend an der Real- und gelehrten Schule des Pädagogiums beschäftigt waren.

Ein Lectionsplan aus dem Jahre 1807 weist nach: 3 wöchentliche Stunden für Religion nebst 4 w. Stdn. Unterricht und Uebung im Katechisiren, 5 w. Stdn. deutsche Sprache, nemlich orthographische und Stilübungen, 4 w. Stdn. Geographie und brandenburgische Geschichte, 3 w. Stdn. Rechnen, 2 w. Stdn. Mechanik, 2 w. Stdn. Botanik in technologischer Hinsicht, 3 w. Stdn. Schönschreiben, 2 w. Stdn. mathematische und Handzeichnungen, 2. w. Stdn. Unterricht im Orgelspiel und Choralsingen, 2. w. Stdn. Methodik, im ganzen 32 wöchentliche Stunden. Außerdem hatte jeder Seminarist noch 2 w. Stdn. Clavierunterricht und wurde in den schon oben genannten praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten unterwiesen. Die Gründe für die Aufhebung des Seminars lagen hauptsächlich in den veränderten Zeitverhältnissen, welche Neugestaltungen nöthig machten, um das auf dem Gebiet der Volkserziehung erwachte neue Leben auch in neue Schläuche zu fassen.

Solche Verbindungen der Seminare mit andern Anstalten mögen wir uns indes immer noch lieber gefallen lassen, als diejenige, über die uns Spieker die nachfolgende Notiz giebt:

„Das Schullehrerseminar zu Luckau, welches in eigenthümlicher Weise organisch mit dem daselbst bestehenden Zucht- und Armenhause verbunden war, verdankt seine Entstehung der Munificenz der Stände der Niederlausitz und wurde unter Aufsicht einer von denselben ernannten Commission verwaltet. Nachdem nemlich im J. 1725 auf Anregung des Herzogs Moritz Wilhelm zu Merseburg die Stände unter Benützung eines alten Klosters in Luckau ein Zucht- und Armenhaus gegründet hatten, wurden später in dasselbe auch Geisteskranke, und seit 1776 auch verwaiste Kinder aufgenommen, ja im J. 1794 trat damit noch ein Schullehrerseminar in Verbindung, welchem die Waisenschule als Uebungsschule diente. Bis zum J. 1812, wo die Irrenanstalt nach Sorau translocirt wurde, standen alle diese Anstalten, durch Verwaltung und Oekonomie zu einem einheitlichen Ganzen verbunden, unter gemeinsamer Oberleitung des Anstaltsgeistlichen."

Die Reihe der auf pietistischem, bezw. auf rein kirchlichem Boden erwachsenen Anstalten schließt wohl Halberstadt mit dem Jahre 1778 (reorganisirt 1822). Diese Anstalt gründete das Domcapitel zur Bildung der Lehrer nicht bloß der unter demselben stehenden, sondern auch anderer Schulen, und der Unterricht sollte sich erstrecken auf die christliche Religion und deren Geschichte, besonders auf Bibelkenntnis, ferner auf Erdkunde, Acker- und Gartenbau, Landesverfassung, auf die Rechte und Pflichten der Unterthanen, auf Kenntnis des gestirnten Himmels, Physik, Mechanik, Gesundheitslehre, Rechnen, Schreiben, Pädagogik und Methodologie; sie sollten zum Denken und Beobachten gewöhnt werden. Auch mußten sie nach Muster und unter Aufsicht unterrichten; ihre Wohnung hatten sie gemeinsam unter Aufsicht des Inspectors.*)

e. Wir sind unmerklich in eine neue Zeit hinübergeleitet. Die Nachfolger der Pietisten in der Schule sind entweder in ganz eigenthümliche Wege eingegangen, die sie das Interesse für das öffentliche Leben aus den Augen verlieren ließen und deren Verfolgung sie auch für dasselbe ungeschickt machte (vgl. die Charakteristik in dem Art. Pietismus), oder sie sind durch ihre Richtung auf das praktische Christenthum in ihrer Gleichgültigkeit gegen die Reinheit der Lehre weitergegangen und haben mit den frömmeren Rationalisten sich stillschweigend vereinigt. Die Philanthropisten haben ihr Evangelium verkündigt, durch dasselbe auch ernstere und frömmere Gemüther für ihre Sache begeistert und haben außerdem namentlich bei den Regenten, besonders den Fürstinnen der deutschen Mittel- und Kleinstaaten Theilnahme gefunden. Dadurch entstand eine neue Bewegung auch

*) Vgl. damit die Beschreibung des neuen Seminargebäudes zu Halberstadt. Pädagog. Bl. Heft 1.

rücksichtlich der Seminare. Charakteristisch ist hiefür die Uebereinstimmung zwischen Eberhard v. Rochow und dem 1825 in Paris verstorbenen Grafen von Schlabrendorf aus Schlesien. Letzterer schrieb 1780: „Ein Volkslehrerseminar ist meinem Herzen unter allem das Theuerste. Allerwesentlichstes Stück ein Mann, der Volkslehrer bilden kann und hin und her nichts größeres, nichts lieberes weiß" (Harnisch: der Volksschullehrer III. 2. S. 178 ff.), und er gab dieser Gesinnung Ausdruck durch eine Präbende von 1250 Thalern jährlich, welche er dem Breslauer Seminar zahlte, und durch ein Legat von 100,000 Thlr. für Errichtung eines Seminars in Schlesien. Ersterer sagt in der Vorrede zu Riemann's Versuch einer Beschreibung der Rekan'schen Schuleinrichtung, 1781: „Es ist nothwendig, daß ein zweckmäßiges Volkslehrerseminarium angelegt werde, worin christlich gesinnte, geschickte junge Männer auf Kosten des Staates von einem musterhaften, christlich d. i. edel denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet und somit die Millionen des Volkes durch Aufklärung zu Gott geführt und durch bessere Erkenntnis für Erde und Himmel tüchtig gemacht werden möchten." 1779 entstand Ibstein im Herzogthum Nassau (vgl. die von Kehrein mitgetheilten Stiftungsurkunden in Kehrs Päd. Bl. 1872. II. Die Anstalt wurde 1816 aufgelöst, 1827 reorganisirt); in demselben Jahr wurde das Seminar zu Meiningen gegründet, welches später mit dem 1794 errichteten Landesschullehrerseminar zu Hildburghausen (reorganisirt 1827) verbunden wurde (vgl. den Art. Sachsen-Meiningen S. 519). 1780 entstand das Seminar zu Gotha, eine Stiftung Herzog Ernsts des Weisen, welcher seinerseits von seiner Mutter Louise Dorothee beeinflußt war. Diese geistreiche Frau stand in lebendigem Briefwechsel mit Friedrich dem Großen, mit Voltaire, Rousseau und dessen Anhängern. Das Gothaische Seminar ist also nachweislich philanthropistischen Ursprungs; seine Eröffnung geschah 1780 in aller Stille.

Nachdem der Waisenhausprediger Haun, geb. 1748, als Seminarlehrer verpflichtet war, wurde das Seminar „gleich nach Neujahr 1780" eröffnet. Es war ein winziger Anfang! Eine kleine dunkle Stube im Waisenhause (dem jetzigen Gerichtsgebäude in der Mönchsgasse) war das Lehrzimmer; vier Stunden wöchentlicher Unterricht war die gesammte Lehrzeit; zwölf, zum Theil ältere, verheirathete Leute, die, um ihren Lebensunterhalt zu suchen, bei hohen Herrschaften als Bediente in Diensten standen, waren die Seminaristen; ein Lehrer war für alle und für alles angestellt; 60 Thaler war sein Honorar, für welches er ein Zimmer besorgen und die Heizung, die Aufwartung, die Beschaffung von Tischen, Stühlen, Büchern, Landkarten u. s. w. bestreiten mußte: — und dieses Gehalt mußte noch durch Matricularbeiträge der Kirchen aufgebracht werden. Die Wahl des ersten Lehrers war eine sehr glückliche. Es war sein Grundsatz, man müße die künftigen Lehrer die Tugend nicht allein lehren, sondern sie auch daran gewöhnen. Von dieser Cardinalregel durchdrungen, hielt er darum zuvörderst auf ordentlichen Schulbesuch, auf Ordnung, Pünctlichkeit, Fleiß und gutes Betragen. Der Unterricht erstreckte sich anfangs auf Bibellesen, Bibelerklärung, auf Auslegung des Katechismus, auf Erläuterung des Schulmethodus und auf Vorlesen von Predigten seitens der Seminaristen. Später wurde auch auf Aufklärung des Verstandes und auf die Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke besondere Rücksicht genommen. Auch das Katechisiren wurde eingeführt und fleißig geübt. Außerdem ertheilte Haun noch „einigen Unterricht auf den Landkarten und der Erdkugel und in den verwandten Fächern, z. B. Naturalien und Statistik." „Ich thue solches" — erklärt er — „weil dergleichen Kenntnisse viel zur Aufklärung beitragen, auf welche alles ankommt, und weil diese Kenntnisse den Schulmeistern das Ansehen vergrößern, das sie bei den Bauern haben müßen." Eine am 7. März 1783 gehaltene Revision der Anstalt durch den Geh. Rath Freiherrn von Ziegesar hatte eine wesentliche Förderung derselben zur Folge. Es wurde das Einkommen Hauns, der den Titel Methodenmeister erhielt, auf 260 Thlr. erhöht; es wurden ein Schreibmeister, ein Rechenmeister, ein Musikmeister mit je 30 Thlr.

Einkommen angestellt; es wurde eine Seminarschule eingerichtet. Diese sollte sein: 1) eine Uebungsschule für die Seminaristen, 2) eine Normal- und Musterschule für das ganze Land, 3) eine Probeschule zu neuen Methoden. Auch die Zahl der Seminaristen erfuhr eine Erhöhung. Man gieng sogar an die Errichtung einer Bibliothek. Zur Bestreitung der Kosten wurde eine Seminarkasse gegründet, zu deren Unterhalt eine allgemeine Kirchencollecte ausgeschrieben und andere Hebel angesetzt wurden, wovon Kehr sehr interessante Details giebt. Im Jahr 1786 erschien auch die von Ziegesar ausgearbeitete Seminarordnung. Sie ist abgedruckt in Gelbke, Kirchen- und Schulenstaat, I. 58 ff. Folgende Einzelheiten verdienen erwähnt zu werden: Aus Cap. I. Von den Seminaristen und Expectanten: die Seminaristen müßen in der Stadt Gotha wohnen, die Expectanten können dagegen auf den Dörfern bleiben. Seminaristen wie Expectanten müßen ledigen Standes sein. „Wenn einer während seiner Expectanten- oder Seminaristenzeit heirathet, so soll sofort die unfehlbare Exclusion aus dem Seminar erfolgen." Cap. II. Von den Lehrern im Seminare, bezeichnet die schon oben genannten Lehrgegenstände. Im Rechnen wird gefordert: er soll die vier Species, die Regel de tri, die Bruchrechnung, die wälsche Praktik, die Gesellschaftsrechnung und die Anweisung zur Führung einer Kirch-, Gemeinde- oder Vormundschaftsrechnung lehren; von gemeinnützigen Kenntnissen, natürlichen und weltlichen Wissenschaften soll der Lehrer Physik, Naturgeschichte, Oekonomie, Geometrie und Kalenderkunde betreiben. Cap. III. Von der Seminarschule. Die Seminarschule soll aus 50 Kindern, Knaben und Mädchen, bestehen, welche in 4 Classen täglich 6 Stunden unterrichtet werden. Jedes Kind soll 8 Groschen Aufnahmegebühren und ebensoviel Entlassungs- und Neujahrsgeld zahlen. Das wöchentliche Schulgeld beträgt 2 Groschen und fließt in die Seminarkasse. In der Seminarschule sollen, die Sonn- und Festtage ausgenommen, das ganze Jahr hindurch keine Ferien sein. Lehrer an dieser Schule sind nicht alle Seminaristen, sondern nur die drei ältesten (besten). Sie führen den Namen Katecheten. Unter Hauns Verwaltung blühte das Seminar, obgleich das Verhältnis der meisten Seminaristen — als Diener vornehmer Herrschaften — ihnen nur gestattete, wenige Stunden des Tages Unterricht zu nehmen (Mittags von 11—12, Abends nach 6 oder 7 Uhr). Die Seminarschule wurde eine Musterschule. Besonders nachhaltig wurde Hauns Wirksamkeit dadurch, daß er sich das Amt eines Landschulinspectors übertragen ließ. Er erfuhr in dieser Stellung allerdings von Lehrern, Geistlichen und Edelleuten heftigen Widerspruch. So lesen wir in einem von ihm selbst erstatteten Berichte: „Ich habe viel Geduld bei Ueberwindung der mir gegenüberstehenden und entgegengesetzten Hindernisse anwenden müßen, aber jetzt ist sie nicht mehr hinreichend, da mir, wie durch eine Verabredung, die Ephoren von allen Seiten her Eingriffe thun. Es ist nicht mehr auszuhalten." Es folgt nun die Aufzählung der ihm angethanen Insulten. — Er kämpfte sich durch, starb aber schon im 53. Jahre seines Lebens am 22. März 1801, nachdem er einen Monat zuvor, am 24. Febr. 1801 seinen Schulmethodus beendet hatte, ein Buch aus dem Geiste des Philanthropinismus, dessen Vorzüge und dessen Mängel deutlich zeigend (vgl. das Urtheil Kehr's in seinen Programmen und das sehr abfällige von Harnisch im „Schulrath an der Oder"). Kurze Zeit nach ihm — am 20. April 1804 — starb sein edler Herzog Ernst II.

Auf die Geschichte des Seminars in unserm Jahrhundert wendet Kehr das Wort Göthe's an: „Der Weg aller Bildung geht in einer Spirale; bald geht's aufwärts, bald geht's abwärts, immer aber geht's dem ewigen Mittelpunct aller Wahrheit näher." Im Jahr 1817 wurde das Landschuleninspectorat dem Seminardirector wieder genommen. Im Seminar aber trat unter Hauns gelehrten Nachfolgern an Stelle einfach gesunder Schulpraxis die vornehm gelehrte Theorie. Dazu kam, daß man das Seminar, das als ein armes, schwaches Kindlein unter den Wehen einer schweren Zeit geboren und unter Hunger und Kummer aufgewachsen war, 66 Jahre lang in eine schmale, dunkle und dumpfe Stube des Zuchthauses einsperrte und dieses gefängnisartige Local noch zwischen Seminar und Seminarschule theilte.

Erst unter Waitz, dem vierten Director des Seminars, wurde es ermöglicht, demselben ein einigermaßen anständiges Local (in der alten Caserne) zu schaffen. In neuester Zeit ist ein eigenes Gebäude für die Anstalt aufgeführt und bezogen worden (vgl. den Art. Sachsen-Gotha von Kehr). Eine von Kehr beantragte Erweiterung der Anstalt, etwa nach sächsischem Muster, ist an dem Widerspruche des Landtages gescheitert.

1781 (nach anderer Angabe 1783) folgte Kassel (jetzt in Homberg), 1781 Kiel, gegr ünde auf Betrieb des Kanzlers Kramer. Die Reorganisation oder richtiger wohl der Anfang einer Organisation für das Volksschulwesen Schleswig-Holsteins ist auf Christian VI. und seine Schulordnung vom 11. Januar 1745 zurückzuführen; die erste Anregung zur Errichtung eines förmlichen „Schulhalterseminars" gab die von seinem Sohne Friedrich V. edirte Ordnung vom 31. Dec. 1747 in ihrem §. 14; die Ausführung der Sache aber nahm viel Zeit in Anspruch, weil man vorsichtigerweise erst das nöthige Geld sammeln wollte, und weil man auch sehr lange über die Wahl des Ortes berieth. Und so geschah es, daß die Gedanken, welche der Freund Egede's und Zinzendorfs gegeben, von Rationalisten in's Werk gesetzt wurden. Das Kieler Seminar, in der ersten Periode seines Bestehens ein Internat, wurde mit der Universität in Verbindung gesetzt. Sein erste Rector war der Universitätsprofessor Müller, einer der eifrigsten Vorkämpfer des vulgären Rationalismus, aber ein Meister in der Katechese. „Wenn von einem Collegio gesagt werden kann, daß es zu unserer Zeit in sich hineingezogen und unser einige wie eingetaucht und eingeweihet habe, so ist das die theoretische und praktische Katechetik bei Professor Müller gewesen," sagt Claus Harms in seiner Selbstbiographie S. 59 (vgl aber auch ebenda S. 70). Mit Müllers Abgang 1814 begann die Anstalt zu sinken, und 1823 erfolgte ihre unvermeidlich gewordene Auflösung (Wiedereröffnung 1839 in Segeberg). 1782 folgt Neukloster, 1783 Eisenach urd Bückeburg. In demselben Jahre begannen die Verhandlungen wegen der Errichtung des Seminars in Detmold, welches 1789 eröffnet worden ist und noch heute besteht. 1784 wurde Stettin königliche Anstalt. In demselben Jahre wurden das 1806 durch die Franzosen aufgehobene und dann nach Soest verlegte Weseler Seminar und das zu Weißenfels eröffnet. Im Jahre 1785 Friedrichsstadt-Dresden.

Das kurfürstliche Rescript an das Oberconsistorium, welches die Gründung desselben nach langen Vorbereitungen endlich entschied, ist vom 10. November 1783 und lautet also: „...Inmittelst aber finden Wir allerdings für gut, daß eurem, in Rücksicht auf unser Rescript d. d. 10. Mai 1783 hiebei gethanen Antrage nach im voraus auf Anziehung brauchbarer Schullehrer für die niedern Schulen das Augenmerk gerichtet werde. Wir mögen auch daher geschehen lassen, daß dieserhalb bei der in hiesiger Friedrichsstadt errichteten neuen Schulanstalt ein Versuch, um fähige Subjecte zu Schullehrern auf dem Lande und Unterlehrern in Bürgerschulen zu bilden, bei Gelegenheit des in nurgedachter Schulanstalt einer großen Menge von Kindern zu ertheilenden Unterrichts nach erfolgter planmäßiger Einrichtung und Anstellung des hierzu erforderlichen Personales, insofern dazu dasige Fonds, ohne dem Hauptzweck Abbruch zu thun, zureichen, gemacht werde." — Die Eröffnung erfolgte Ostern 1785 mit 8 Zöglingen. Die ersten Einrichtungen waren dürftig und die Vereinigung, richtiger die Anlehnung des Seminars an die mit einer Arbeitsschule verbundene Armenschule und an die sogenannte Real- oder Bürgerschule schuf allerlei Verlegenheiten; so hatte z. B. der Director seine Hauptarbeit am Seminar, seine Hauptbesoldung von der Schule. Der geniale Dinter, dessen Selbstbiographie eine sehr anschauliche Beschreibung der durch ihn berühmt gewordenen Anstalt giebt, sagt in Bezug hierauf: „Ich war ein dreiköpfiges Thier wie der Höllenhund; als Director des Seminars stand ich unter Reinhard und Rädler, nachher Kühn; als Rector der Stadtschule unter Tittmann und dem Pfarrer Bürger, nachher Vogel; als Aufseher der Arbeitsschule unter dem Oberamtmann." Lehrgegenstände waren: 1) Anleitung zum verständlichen und erbaulichen Bibellesen, 2) christl. Glaubens- und Sittenlehre, 3) Anweisung zum Katechisiren, 4) Uebung im mündlichen

Katechisiren, 5) Lesen mit Declamation, 6) deutsche Sprache in Hinsicht auf Rechtschreiben und sich grammatisch richtig auszudrücken, nebst 7) Uebungen, seine Gedanken mündlich und schriftlich vorzutragen, 8) Rechnen, 9) Vocalmusik, 10) Clavierspiel, 11) Anfangsgründe der lateinischen Sprache, 12) praktische Beschäftigung in den niedern Schulclassen, besonders zur Erlernung und Uebung der Methode, viele Kinder zusammen zu unterrichten, 13) biblische Geschichte mit den nützlichsten Begebenheiten aus der allgemeinen Welt- und besonders der vaterländischen Geschichte und den merkwürdigsten Veränderungen in der christlichen Religion, 14) Anweisung zur Gesundheit, zu sittlichem und gesetzlichem Verhalten mit Darstellung der von der Befolgung göttlicher und landesherrlicher Gesetze abhängenden zeitlichen Vortheile und Strafen im Uebertretungsfalle, nebst 15) den gemeinnützigen Kenntnissen aus der Erdbeschreibung, Naturlehre und allgemeinen Haushaltungswissenschaft, 16) Schönschreiben, 17) Handzeichnen, 18) einige Kenntnisse aus der Geometrie, Mechanik und Architektur, 19) Unterweisung in der Baumzucht, im Garten- und Seidenbau. Hierzu kam 1791 als Nr. 20: Anfang der französischen Sprache. Diese wurde auch in die Seminarordnung von 1820 wieder aufgenommen, um zu „bewirken, daß die Seminaristen nicht durch falsches Aussprechen französischer Wörter und Namen sich lächerlich machten." „Lehrlinge" waren erst 12, später 24, zu Dinters Zeiten 40 und weiterhin sogar 50, und diese empfiengen während eines dreijährigen Lehrcursus und trotz des Umstandes, daß immer neue Zöglinge hinzutraten, in ein und demselben Lehrzimmer, ohne jede Classenabtheilung nach Alter, Vorbildung, Leistungen, ein und denselben Unterricht. Nur die Hingabe der Lehrer vermochte es durchzusetzen, daß trotzdem viele tüchtige und einzelne wirklich ausgezeichnete Lehrer in Dresden gebildet wurden. Schon 1797 wurde eine öffentliche Schlußprüfung angeordnet. Es durften nie mehr als 8 Zöglinge zugleich geprüft werden; die Prüfung bestand a) in einem Examen über einen Artikel der christlichen Religionslehre, welches das jedesmalige theologische Mitglied der Commission mit allen 8 Examinanden zugleich hielt, b) in einem „Rechnungsexempel," welches das jedesmalige politische Mitglied der Commission oder nach dessen Vorschrift der Director gleich nach dem Examen aufgab und auf der Stelle ausrechnen ließ, c) in einem Choral nebst dazu gehörigem Vorspiel auf der Orgel, auch einem Verse zu singen, worüber auf Ersuchen der Hoforganist beim evangelischen Hofgottesdienste oder der Cantor an der Kreuzkirche oder ein anderer unparteiischer Musikkenner die Anordnung machte, d) in einer mit Kindern aus der Realschule anzustellenden Katechisation über ein von dem theologischen Mitgliede der Commission Tags zuvor aus dem Dresdener Katechismus aufgegebenes Pensum, e) in einem schriftlichen, am Abend des Prüfungstages und am nächstfolgenden Vormittage zu fertigenden Aufsatze. Es ist bezeichnend, daß diese Prüfungsordnung aus jenen 20 Lehrgegenständen nur die 4 elementarsten hervorhebt. Das Ergebnis des Examens wurde durch die drei Censuren: „gut, vorzüglich, rühmlich" ausgedrückt.

1786 wurde das Seminar zu Ludwigslust in Mecklenburg-Schwerin gegründet; in demselben Jahre stiftete der Consistorialrath Petersen das Seminar in Tondern und fundirte dasselbe durch ein beträchtliches Vermächtnis an liegenden Gütern und Capitalien. Dieses Institut scheint nur ein Convict gewesen zu sein. Die Mitglieder besuchten die Schulen zu Tondern 3 Jahre lang, empfiengen von dem dasigen Rector noch eine Nachstunde zur Erlernung der Orthographie, und mußten zwei von dem Gründer der Anstalt verfaßte Bücher innerhalb eines Trienniums sicher memoriren. Nur hin und her hatten sie vor der Direction ihre Pensa aufzusagen.

1787 folgt Altenburg, 1858 reorganisirt, 1788 Oehringen im Hohenloheschen, mit nur 3 Schülern in Verbindung mit dem Gymnasium (längst eingegangen), in demselben Jahre in Verbindung mit dem Gymnasium zu Baden-Baden die jetzt in Ettlingen bestehende Anstalt; 1790 Magdeburg (reorganisirt 1824, jetzt in Barby), Jönstrup auf Seeland, 1791 Greifswald (jetzt in Franzburg), 1792 das schon erwähnte Petershagen, Dessau

und Stade, letzteres noch ganz in den einfachsten Formen. Es wurde 1822 reorganisirt. 1793 Greiz im Voigtlande, 1794 Weißenfels (reorganisirt 1822) und Hildburghausen; ebenso Brahe-Trollenburg auf Fünen mit 4jährigem Cursus, 2 Jahre für den Unterricht im Christenthum, in der Arithmetik und Geometrie, Naturgeschichte, Welt- und biblischer Geschichte; 1 Jahr für Methodik und das 4. Jahr für praktische Schulung. Um dieselbe Zeit wurde das Seminar in Bückeburg gegründet und 1797 nahm das jetzt in Nossen bestehende in Freiberg seinen bescheidenen Anfang. Die älteste Urkunde über dieses Institut ist ein Gesuch des Superintendenten und des Rathes zu Freiberg an das Oberconsistorium vom 30. Mai 1807. In demselben wird erzählt, wie der Mittagsprediger, Magister Frisch, 1797 durch einige Schüler des Gymnasiums, welche sich zu Landschullehrern zu bilden wünschten, um einige Anweisung in der richtigen Methode des Katechisirens angegangen worden sei, wie er sich dazu entschlossen, wie auch einige Privatpersonen zur Anschaffung einer zweckmäßigen Büchersammlung und einer Lesemaschine Geld beigetragen, wie die Stände ebenfalls durch die Bewilligung von 100 Thlr. jährlich die Sache unterstützt, wie endlich auch der Stadtrath es billig gefunden, daß auch er mitwirke, wie er darauf in der Hoffnung eines Gewinns von wenigstens 50 Thlr. zum Besten der Anstalt ein Concert angeordnet, wie aber dasselbe nach Abzug der Kosten nur 2 Pfennige eingetragen, wie er daher diese 50 Thlr. einstweilen vorschußweise bezahlt und „nunmehro dieselben sowohl für das vergangene Jahr als für die Zukunft aus dem Vermögen des St. Johannes-Hospitals erbitte."

Es folgen nun bald nach einander: Jenkau (1798), Mühlhausen (1800), Ober-Glogau, Westerburg auf Laland und die Privatanstalt des Predigers Reinhold zu Wöldnik in Mecklenburg-Strelitz, die sich jetzt in Mirow befindet (1801), Alfeld (1802), Skarup auf Fünen und München (1803), letzteres 1811 nach Freising verlegt. Marburg, Posen (1804), Fulda, Schlüchtern, Marburg (1805), Borris in Jütland, welches aber 1825 wieder aufgehoben wurde, Bamberg und Soest in Westfalen (1806), Lübeck und Amberg, dieses 1824 nach Straubing verlegt (1807), Oldenburg (1808, vgl. d. Art. Türk), Nürnberg (1809, 1824 nach Altorf verlegt), Braunsberg, St. Matthias bei Trier und Plauen (1810). Es sei endlich noch des Seminars gedacht, welches von 1804 bis 1829 unter dem Namen eines königlichen in Berlin bestanden hat, obgleich es von dem Superintendenten Küster und einigen Schulvorstehern aus eigenen Mitteln ohne Staatsunterstützung unterhalten wurde.

2. a. Es ist bekannt, daß das deutsche Volk und seine Fürsten sich ihre Erniedrigung im Jahre 1806 und 1807 im vollsten Sinne des Wortes zu Herzen genommen haben, und daß von diesen Jahren her eine Erneuerung des deutschen Volkslebens datirt. Fichte hatte an die Pflicht der Volksbildung und der Jugenderziehung erinnert; andere hatten sein Wort unterstützt und mit ihm auf Pestalozzi als auf den Mann gewiesen, von dem zu lernen sei, wie und was man zu lehren habe. Noch ehe Napoleon besiegt und der Befreiungskampf ausgekämpft war, giengen, von ihrem Ministerium ausgeschickt, junge Lehrer, meistens Theologen, aus Preußen, nach Ifferten, um sich dort für den Seminardienst tüchtig zu machen, so: Henning, nachmals in Breslau, dann in Bunzlau, zuletzt als Director in Cöslin im Seminardienst thätig, Dreist, erst in Bunzlau Seminarlehrer und zuletzt Regierungsschulrath in Stettin, dazwischen einige Jahre lang im Unterrichtsministerium beschäftigt, Kawerau, später der Reihe nach Seminardirector in Jenkau, in Königsberg und in Bunzlau, zuletzt Schulrath in Cöslin, Krätz, betheiligt bei der Reorganisation des Breslauer Seminars und Lehrer an demselben, Rendschmidt der bekannte Rechenmeister, Lehrer am katholischen Seminar in Breslau, Preuß, zuletzt Seminardirector in Königsberg, der Verfasser des bekannten Lesebuchs und der biblischen Geschichte, Patzig, später Lehrer in Karalene, Braun, erst in Königsberg Lehrer, dann Director in Neuwied, wo er Stiehls Amtsvorgänger war, Steger, erst Seminarlehrer in Jenkau, dann Director in Königsberg, Bernhard, zuletzt Regierungsschulrath in Stettin, Hänel, Gymnasial- und Seminarlehrer in Breslau, Verfasser der „freundlichen Stim-

men an Kinderherzen," Titze, Lehrer am katholischen Seminar in Ober-Glogau, und Runge, betheiligt bei der Gründung des Potsdamer Seminars, dann Seminardirector in Cöslin und zuletzt Regierungsschulrath in Bromberg. Andere ließ die Regierung an der Plamann'schen Anstalt in Berlin, welche für den correctesten Ausdruck von Pestalozzi's Ansichten galt, ausbilden. Wie hoch der Staatsrath Süvern den Seminardienst achtete, ergiebt sich aus dem Briefe, in dem er Harnisch am 22. April 1813 von der Landwehr zurückrief. Er schreibt: „Die Seminarlehrer werden mit Fleiß und Sorgfalt vorbereitet und ausgewählt, um Lehrer und Erzieher zu bilden, die in der heranwachsenden Generation eine Volksbildung begründen sollen, welche uns auf immer vor dem innern Versinken bewahre, wodurch wir mit in die äußere traurige Lage gerathen sind, der wir erst eben uns zu entwinden anfangen. An ihnen würden, wenn sie sich den Vertheidigern des Vaterlandes anschlößen, nicht einzelne Personen einem einzelnen Geschäft entzogen, sondern alles preisgegeben, was veranstaltet werden muß, um durch die Jugenderziehung dem Volk während des Kampfes um Rettung und Erhaltung in der Gegenwart auch eine bessere Zukunft von innen zu bereiten." Weiter schreibt er: „Fielen Sie oder Henning, Krätz und ähnliche Männer, so giengen in Ihnen die Bildner der Bildner, es giengen in Ihnen die unter, auf welche das ganze Gebäude einer innerlich kräftigen Volkserziehung sich gründen soll, und in Ihren Personen würde das Wohl Unzähliger auf's Spiel gesetzt. Denken Sie darum immer so groß von sich, daß es der beste Patriotismus sei, wenn Sie sich nicht eher wagen, als bis die Noth fordert, daß wir alle uns in Arme verwandeln." Zur Förderung der Sache wurden fremde Schulmänner berufen; zuerst Zeller aus der Schweiz. Harnisch bot ihm seine Dienste an; er zog aber Grieb aus Iffertен vor. Das hat ihm doppelt geschadet; einmal nemlich war Grieb der ihm gestellten Aufgabe nicht gewachsen, und zum andern hat Harnisch die Zurücksetzung nie verziehen. Seine Mittheilungen sind die Hauptquellen für die vielfachen Anklagen gegen Zeller, der ja freilich durch manche Sonderbarkeiten seine Erfolge beeinträchtigte, der aber ein reich begabter und ein aufrichtig frommer Mann war (vgl. Dembowski: über Zellers Wirksamkeit in Ostpreußen. Volksschulfreund Bd. 33, Nr. 8). In seine Stelle trat dann Dinter aus Sachsen, allerdings mit beschränkten Competenzen. Nach Frankfurt, später nach Potsdam kam Türk aus Vevay (vgl. die betreffenden Artikel).

Neue Seminare wurden errichtet oder alte reorganisirt: in Braunsberg, in Karalene (eigentlich Kumetschen in Ostpreußen 1811), Breslau ev. (1812), Graudenz, Cöslin und Bunzlau (1816), Potsdam, Neuzelle (1817), Neuwied (1819), Bromberg, Erfurt und Mörs (1820). In demselben Jahrzehnt wurden außerhalb Preußens gegründet: Eßlingen 1811 (vgl. den ausführlichen Bericht von d'Autel über die Anstalten zur Bildung künftiger Volksschullehrer ev. Confession im Königreich Württemberg in den freimüthigen Jahrb. I. 127—171), Bautzen, Eisenach, (reorganisirt), und Friedeberg (1817), Kaiserslautern (1818), Bensheim (1819), Bromberg, Mirow und Schleitz (1820).

Im Jahre 1818 wurde diejenige Section im Ministerium des Innern, welche bis dahin die geistlichen- und Unterrichtsangelegenheiten bearbeitet hatte, zu einem selbständigen Ministerium erhoben, an dessen Spitze von 1818 an Stein von Altenstein trat.*) Verfolgen wir nun zunächst den Gang seiner Wirksamkeit.

b. Es konnte nicht fehlen, daß die Art, in welcher die Aufmerksamkeit der Behörden sich dem Volksunterrichte zuwendete, und die großen Erwartungen, welche man von dessen Pflege hegte, die Köpfe erhitzten und die Herzen bewegten, und so erklärt sich das Pathos und die Sentimentalität, womit man überall vorgieng. Harnisch belobt im

*) Es sei erlaubt, zur Charakteristik der Unbekanntschaft mit der preuß. Schulgeschichte auch in den Kreisen, welche recht lebhaft mitsprechen, aus Zezschwitz, Katechetik II. 2. II. S. 290 folgende Worte herzusetzen: „Mit dem Jahre 1819, wo Eilers an der Stelle Altensteins das Unterrichtsministerium überkam" ꝛc.: Eilers war bekanntlich ein Beamter in Eichhorns Ministerium.

„Schulrath a. d. O.“ jede Gemeinde, welche die neue Lesemethode einführt, jeden Bürgermeister, der einem vom Seminar gekommenen jungen Lehrer fördernd zur Hand geht; Türk fährt auf seinen Schulreisen durch kein Stadtthor, ohne ein erbauliches Selbstgespräch über den Segen, den er nun mitbringe. Die Beschreibungen von Eröffnungsfeierlichkeiten registriren sorgfältig die Thränen, welche dabei vergossen worden sind. Das muß uns, die wir kühler und härter geworden sind, etwas fremd anmuthen, zumal wir auch heute ganz gut wissen, daß die Schule nicht der einzige Factor des Culturlebens ist; aber dennoch dürfen wir über die Alten nicht lächeln. Es ist vielmehr unsere Pflicht, anzuerkennen, daß damals mit großem Ernst, mit hingebender Treue, und in den allermeisten Fällen auch mit großer Selbstlosigkeit gearbeitet worden ist. Auch sind die uns vorliegenden Lehrpläne und Lehrberichte Zeugnisse dafür, daß man bei der Ausführung selbst mit großer Nüchternheit vorgieng; wie der nachfolgende Lehrplan von Neuzelle nachweist, aus welchem außerdem hervorgeht, eine wie klare Einsicht in die Aufgabe der Seminare selbst damals bereits gewonnen worden war:

Die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände sind: 1) Religion, zur Bewirkung einer möglichst lebendigen Erkenntnis ihrer Wahrheit und Göttlichkeit, einer fruchtbaren Kenntnis der Schrift und besonders der heiligen Geschichte, sowie der einfachsten Regeln der Schriftauslegung mit vorsichtiger Benutzung der dahin einschlagenden Hülfsbücher, und überall mit Hindeutung auf den praktischen Werth der biblischen Lehren. Ueberhaupt muß die ganze Behandlung der Seminaristen dahin abzwecken, einen frommen Sinn in ihnen hervorzubringen und zu nähren; die Lehrstunden jedes Tages müßen mit einer kurzen religiösen Feier anheben und beschließen, die Sonntage müßen heilige Tage sein, und auf die zweimalige Abendmahlsfeier des Seminarii muß mit dem ganzen Ernste der religiösen Andacht vorbereitet werden.

2) Hiernächst ist der Sprachunterricht am wichtigsten. Der Zweck desselben ist, daß die Seminaristen richtig aussprechen, mit Ausdruck und wohlgefällig sowohl Prosa als Poesie vorlesen und das Erlernte frei und ungezwungen mit Anstand vortragen lernen, welches alles ihr künftiger Beruf nothwendig erfordert. Hierauf müßen sie eine naturgemäße Anweisung bekommen, die Regeln der allgemeinen Grammatik sich nach und nach selbst zu abstrahiren, um dadurch zu einer so lebendigen Kenntnis derselben zu gelangen, daß sie das deutlich Angeschaute ihren Schülern wieder beizubringen fähig werden. Die Stilübungen, welche hiermit zu verbinden sind, müßen frei bleiben von jeder Art von Künstelei, und für künftige Elementarlehrer kann es hierbei nur eine Regel geben, zu allem nemlich, was die Rede darstellen soll, den angemessensten und einfachsten Ausdruck zu wählen. Die orthographischen Uebungen sind unmittelbar hiermit verbunden.

3) Das Rechnen und die Formenlehre sind, wie die Sprachregeln, auf heuristischem Wege zu erlernen, als ein vorzügliches Uebungsmittel des Denkvermögens.

4) Das Zeichnen lernen die Seminaristen auf dem naturgemäßen Wege, wobei zuerst die Hand in der Zeichnung regelrechter Linien, Winkel und Figuren, dann das Augenmaß im Treffen richtiger Verhältnisse dieser Figuren und zuletzt beide im Nachzeichnen natürlicher Körper, mit Beziehung auf die Regeln der Perspective, geübt werden. Auf das Schönschreiben ist jedoch, als auf eine wesentliche Fertigkeit des künftigen Schullehrers, noch besonderer Fleiß zu wenden. Die Handschrift des Seminaristen soll sich durch einfache Natürlichkeit, Leichtigkeit und Gleichförmigkeit empfehlen, wobei auf die Haltung des Körpers und die Hand des Schreibenden vorzügliche Aufmerksamkeit zu richten ist.

5) Der musikalische Unterricht umfaßt Clavier-, Orgelspiel, Gesang und das Blasen der Posaune. Zur Fertigkeit auf anderen Instrumenten wird sich Gelegenheit zwar darbieten, aber diese darf nicht aufgedrungen werden. Die Vertheilung des wesentlichen Unterrichts in der Gesanglehre besagt ein besonderer Lehrplan A. Zu dem Clavier- und Orgelspiel sind außerdem 16 Stunden, und zu der übrigen Instrumentalmusik täglich eine Abendstunde bestimmt.

6) Von der physischen, mathematischen und politischen Geographie ist alles zu

lehren, was zum Gebrauch einer Landkarte, eines Kalenders, eines Globus und zur Kenntnis des Vaterlandes und der vaterländischen Provinz insbesondere erforderlich ist.

7) Naturwissenschaft: a) Naturgeschichte, ohne trockene wissenschaftliche Gliederung, diene desto mehr zur Erhöhung des religiösen Gefühls und zur Erklärung der Bibel, auch nebenbei zur Belehrung über Nutzen und Schaden der Naturerzeugnisse. Hierher gehören auch allgemeine anthropologische Gegenstände. b) Naturlehre: Nur das Verständnis über die allgemeinen Naturkräfte, anschaulich gemacht durch einfache Experimente.

8) Geschichte. Das Fachwerk derselben wird dem Gedächtnis tief eingeprägt, biblische Geschichte in den beiden Cursen mit möglichster Vollständigkeit behandelt, nicht im trockenen Chronikenstil, sondern überall, um es sichtbar zu machen, wie die großen Männer unsers Geschlechts die Rathschlüsse der Vorsehung vollzogen und unter ihrem Einflusse selbst das Böse zum Beförderungsmittel des Guten sich gestaltete. Diese Gegenstände werden den besten Stoff zu schriftlichen Aufsätzen der Zöglinge liefern.

9) Gymnastische Uebungen auf dem Turnplatze sind um so nöthiger, da die meisten Seminaristen vom Lande kommen und ein fortwährendes, angestrengtes Stubenleben ihrer Gesundheit Gefahr drohen würde.

10) Didaktik und Schulmeisterklugheit gehört für die Gereifteren; die letztere bloß für die bald Austretenden. — Zur Seite gehen diesen Unterrichtsgegenständen jederzeit die praktischen Uebungen in der Uebungsschule.

11) Zur Erlernung eines mechanischen Nebengeschäfts in den Freistunden des Wintersemesters, besonders im Tischlern, Drechseln, im Korb- und Strohflechten u. dgl., wodurch in der Folge den gering besoldeten Schullehrern Gelegenheit zu einigem anständigen Nebenverdienst gegeben werden kann, wird sich entweder sogleich oder wenigstens in einiger Zeit Veranlassung darbieten lassen.

12) Zur Gärtnerei hingegen können und sollen die Seminaristen sogleich im bevorstehenden Frühjahre Anleitung erhalten, da es weder am Local, noch am Lehrmeister dazu fehlt. Hiermit werden gleich praktische Versuche in der Bienenwirthschaft zu verbinden sein, wozu einige Seminaristen Vorkenntnis mitzubringen pflegen.

Alle diese Lehrgegenstände sind so zu behandeln, daß sie dem Seminaristen vollkommen klar werden und bei dem von ihm selbst zu ertheilenden Unterricht seine beständigen Leiter bleiben können.

c. Eine glückliche Fügung für die Entwicklung des preußischen Seminarwesens lag in der Uebertragung seiner Leitung an Dr. Ludolph Beckedorff, dessen Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens 1825—1827 ein treues Bild sowohl von dem, was er gewollt, als von dem, was er erreicht hat, geben. In dem 2. Bande derselben S. 97—148 findet sich eine ausführliche Denkschrift über die preußischen Schullehrerseminare. Er beginnt: „Um gute Schulen zu bekommen, muß man gute Lehrer haben.“ Zu einem guten Lehrer aber gehöre mancherlei, nemlich 1. Kenntnisse, bei denen es aber nicht sowohl auf den Umfang, sondern darauf ankomme, daß sie gründlich, sicher und zusammenhängend seien, 2. Lehrgeschick, welches sich darstelle aus der Anlage durch Uebung nach der Regel, 3. Neigung, 4. Gabe der Erziehung, welche für den Lehrer zugleich Hauptzweck und doch auf gewiße Weise Nebengeschäft sei, und welche daher Beobachtungsgabe, Kenntnis des menschlichen Herzens, heiteres, offenes Wesen, Ruhe, Besonnenheit und Festigkeit erfordere. Das sei eine Gabe, gegründet in einem glücklichen Naturell, gebildet durch Erfahrung und Nachdenken; 5. gottesfürchtige Gesinnung, die ohne Demuth, Genügsamkeit, Ergebung und Entsagung nicht bestehen kann, 6. frommer Wandel, 7. Klugheit und 8. Leibesgesundheit. In diesen Eigenschaften des Lehrers ist der Maßstab für die Anforderungen zu finden, welche an die Schullehrer*seminare* gemacht werden müßen. Diese *sind bestimmt, junge Leute, welche natürliche Gabe und genügende Vorkenntnisse haben, mit denjenigen Eigenschaften auszurüsten, deren der Lehrer in seinem Berufe bedarf.* Es sollen in ihnen die künftigen Lehrer den theoretischen Unterricht zur Ueberlieferung des Lehrstoffes, die praktische Uebung

zur Mittheilung der Lehrfertigkeit und eine Ordnung finden, welche ihren Sinn und Wandel befestige. Eine allgemeine Norm, wie ein Schullehrerseminar in allen seinen einzelnen Beziehungen eingerichtet werden müße, läßt sich nicht geben. Das Bedürfnis der Schulen, für welche die Lehrer erzogen werden, regelt die Anstalt, in der sie gebildet werden. Beckedorff warnt vor dem zu hohen Ziele des Unterrichts; Religion, Muttersprache, Schreiben, Rechnen und Gesang sind ihm die Hauptsachen. Stadtschullehrer und Rectoren sollten lieber studirte Männer werden; nur das Stettiner Seminar solle dereinst ausschließlich Stadtschullehrer bilden (dasselbe ist nie dazu gekommen, es befindet sich jetzt in Pölitz), und das in Magdeburg (jetzt in Barby) könne dem allenfalls nachkommen. Hierauf gruppirt er die Hauptseminare Preußens, von denen 15 rein evangelisch, 6 rein katholisch, 6 simultan seien, und zu denen noch etwa 10 Nebenseminare kommen (von den 6 simultanen sind jetzt 3 rein evangelisch: Marienburg, Bromberg und Erfurt, 2 katholisch: Posen und Graudenz, das 6., Jenkau, besteht nicht mehr als Seminar). Fünf Seminare seien mit Erziehungsinstituten verbunden, und es sei Ziel, diese zu Vorschulen zu machen; Alle hätten Uebungsschulen. Diese hätten entweder ihre eigenen Vorsteher oder würden von den Seminarlehrern bedient. Hinsichtlich der Dauer des Aufenthalts und der Classenabtheilung herrsche noch Mannigfaltigkeit. Die meisten hätten zweijährigen Cursus, einige dreijährigen, und dies scheine das Vorzügliche Das erste Jahr wird dann vorzugsweise für die Unterweisung und Grundlage in den unentbehrlichsten Kenntnissen bestimmt; im zweiten wird auf diesem Fundamente weiter gebaut und werden die Realien hinzugefügt; das dritte gehört der praktischen Vorbereitung, den eigenen Uebungen der Zöglinge und der Ergänzung etwaiger Lücken. Nur wenige Seminare seien noch ohne eigenes Gebäude; die meisten seien Internate, dadurch würden Nahrungssorgen der Einzelnen, unangenehme Berührungen mit Gastwirthen und nachtheilige Bekanntschaften im Orte verhütet. Ueberall gebe es Mittel für die Unterstützung der Seminaristen. Jedes Seminar solle seinen eigenen Director haben, womöglich einen ordinirten Geistlichen. In Stettin, Magdeburg und Erfurt seien sie zugleich Mitglieder der Provincialbehörden, und es sei zu wünschen, daß dies auch an andern Orten geschehe. Die Wahl der Lehrer und Directoren habe sich das Ministerium vorbehalten und wende große Sorgfalt darauf. Die designirten Lehrer würden durch Beneficien in den Stand gesetzt, vor ihrem Amtsantritt den Seminarbienst in den besseren Anstalten kennen zu lernen. Die Zahl der Lehrer richte sich nach dem Bedürfnis der Anstalt. Als Regel gelte: soviel Classen, soviel Hauptlehrer. Zur Ausbildung von Zeichen- und Gesanglehrern sei in der Hauptstadt selbst Veranstaltung getroffen, wo Maler Peter Schmidt und Professor Logier die betreffende Unterweisung gäben. Auch der Obstbaumpflege werde Sorge zugewendet.

Wir finden hier die Hauptsachen von dem, was die preuß. Seminarverwaltung bis heute charakterisirt: die Uebungsschule, den dreijährigen Cursus, die Instructionsreisen der Lehrer, das Internat.

Hierauf folgt die Statistik der einzelnen Anstalten, zu deren Unterhaltung der Staat damals 99,815 Thlr. 17 Sgr. 6 Pf. verwandte, und in denen 1500 Seminaristen ihre Ausbildung empfiengen (im Jahr 1870 hatte die preußische Monarchie 4786 Seminaristen, wovon 924 auf die annectirten Provinzen kommen, so daß für den Umfang der damaligen Monarchie 3862 zu zählen sind).

Wir finden in den Jahrbüchern von Beckedorff auch sonst eine reiche Fülle werthvollen Stoffes, Abhandlungen über die Aufgabe der Volksschule und insbesondre über einzelne Lehrgegenstände, Berichte von Superintendenten über ihre Bemühungen um Förderung von Lesevereinen und Conferenzen für Lehrer, Denkschriften über Waisenhäuser, über das Verhältnis der Juden im preußischen Staate, über die Anstalten zur Rettung der verwahrlosten Kinder, ganz vorzüglich aber Berichte über die Arbeit der Seminare; so über Brühl von Schweizer I. 193; Soest von Ehrlich I. 233; die Normalschule in Münster vom dasigen Consistorium I. 274; das Reglement für das evang. Schul-

lehrerseminar zu Mörs, dessen Director Diesterweg war, II. 152; die Hausordnung für die Zöglinge des Schullehrerseminars zu Breslau II. 179; Bericht von Harnisch in Weißenfels über die Bewirthschaftung der Gärten beim dortigen Seminar durch Seminaristen II. 201; desgl. v. Hientzsch über Breslau V. 203; Rede Zerrenners bei Entlassung der Magdeburger Seminarabiturienten II. 233; Berichte über Erziehungsanstalten als Vorbereitungsanstalten für Seminarien, über die kleinern Bildungsanstalten, über das Lastadiesche Seminar zu Stettin und das Otto-Stift bei Pyritz; VI. 1—85. Im siebenten Bande ist eine sehr gründliche und ausführliche Abwehr der Angriffe, welche in der „Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras" von Eduard Glanzow gegen die Volksschule gerichtet waren. Es ist beachtenswerth, daß sich hier die Angriffe der Ultras von der rechten Seite noch gegen die Schule allein und noch nicht, wie zwanzig Jahre später, gegen die Lehrerbildungsanstalten richteten.

Eine Ergänzung der in den Jahrbüchern enthaltenen Mittheilungen geben die Programme, welche einzelne Seminardirectoren (z. B. Kawerau in Jenkau, Hoffmann in Bunzlau) fortlaufend, andre wie Hahn in Erfurt, Harnisch in Weißenfels, Striez in Potsdam aus besonderen Anlässen edirten.

Unter diesen Umständen konnte die preußische und in ihr die deutsche Schule kaum ein härterer Schlag treffen, als Beckedorffs Uebertritt zur römisch-katholischen Kirche (1827). Es charakterisirt jene Zeit, daß er glauben konnte, daß man ihn auch nach demselben in seiner Stellung belassen und ihm etwa nur noch einen evangelischen Rath unterordnen würde, und es kostet uns doch etwas, Herrn Harnisch zu glauben (der jetzige Standpunct des pr. Volksschulwesens S. 71), Altenstein sei dafür gewonnen gewesen. Jedenfalls wird es heute jedermann begreiflich finden, daß König Friedrich Wilhelm III. die Anzeige von Beckedorffs Uebertritt mit seiner Amtsentlassung beantwortete. Unter dem 1. Juni 1826 hatte Beckedorff noch zwei die Entlassungsprüfung der Seminaristen und die Amtsprüfung der Elementarlehrer ordnende Rescripte veröffentlicht.

d. In diesen lag der Abschluß einer langjährigen, gewaltigen Arbeit, in ihnen war zugleich eine Basis und ein Ausgangspunct für die weitere Entwicklung gewonnen und dadurch in etwas der Schaden vermindert, der daraus entstehen mußte, daß 19 Jahre lang die Leitung des preußischen Seminarwesens einer festen Hand ermangelte. Der Oberlehrer Dreist aus Bunzlau, welcher, ohne daß ihm eine etatsmäßige Stelle übertragen wurde, also als Hülfsarbeiter, in das Ministerium trat, um Beckedorffs Geschäfte weiter zu führen, bewältigte die Arbeit nicht und gieng 1832 als Schulrath nach Stettin; nach ihm hatte ein früherer Gymnasialdirector Dr. Kortüm zehn Jahre lang das Decernat, dann Dr. Eilers, ebenfalls früher Gymnasialdirector, dieser aber nicht einmal ausschließlich mit dem Volksschulwesen betraut (vergl. d. Art. Preußen S. 276, 277 und S. 240—45), und erst in seinem letzten Decernenten Ferdinand (nicht Friedrich wie VI. S. 245 steht) Stiehl erhielt es wieder einen Mann, der ihm mit der klaren Einsicht in seine Aufgabe und dem sichern Blicke auf sein Ziel den festen Willen entgegenbrachte, es diesem zuzuführen. Neue Anstalten waren in den Jahren von 1820 bis 1827 entstanden: 1821 Gardelegen (Osterburg), Bensheim; 1822: Stade; 1823: Magdeburg (Barby), Brühl, Mörs, Lauingen, Straubing; 1824: Osnabrück, Altorf, Gmünd, Karlsruhe; 1825: Büren, Dresden (Fletscher); 1826: Eisleben, Pyritz; 1827: Hildburghausen.

Die Geschichte der Jahre von 1827 bis 1848 (wir nehmen wohl am besten diese Grenze) beginnt mit hoffnungsreichen Friedenstagen und einer Zeit lebendigen Regens. Rossels Monatsschrift, Diesterwegs Rheinische Blätter, Harnischs Volksschullehrer (Fortsetzung des Schulrathes a. d. O.), und andere Blätter vereinigten die strebsamsten Männer. Mit welcher Liebe dieselben arbeiteten und wie diese Liebe weiter zündete, erfahren wir z. B. aus der Beschreibung, die Diesterweg in den Rheinischen Blättern von dem Eindrucke giebt, den Denzels Thätigkeit in Idstein auf ihn gemacht habe. Ein junger Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M. war

a nach Idstein gekommen, wohin der berühmte Reorganisator des württembergischen Schulwesens eingeladen worden war, um jungen Lehrern Vorträge zu halten und das neue Seminar einzurichten. Er hatte damals weder Kenntnis von den Arbeiten der Volksschule, noch Interesse für sie, ist aber, wie er versichert, durch Denzel gewonnen worden und hat von ihm die Richtung empfangen, die sein weiteres Leben bestimmte. In jener Zeit waren die Gegensätze, die uns heute vielfach trennen, noch nicht in das allgemeine Bewußtsein getreten; der Eudämonismus der Philanthropisten beherrschte, wie ich schon oben angedeutet habe, auch die Kreise, die sich später von ihnen trennen mußten. Es war demnach die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten speciell für Armenschulen, wie in Beuggen (Zeller), für Förderung des Rettungswerkes an den Verwahrlosten, wie in Düsselthal (Graf v. der Recke), nur ein Einstimmen in den allgemeinen Einklang, der aus größerer Tiefe kam.

Aber für die ernste Mannesarbeit darf die Begeisterung das Gesetz nicht schreiben, und nichts mag ihr gefährlicher sein, als das gegenseitige Zustimmen, beziehungsweise Zujauchzen der Werkgenossen; daher konnte die Reaction nicht ausbleiben. Es dürfte kaum ein Amt geben, das mehr die selbstlose Hingabe des Mannes erforderte, als das des Seminardirectors. In aller Stille soll er mit wenigen Collegen auf erprobten Wegen seine Zöglinge dem ihnen durch ihren künftigen Beruf bestimmten Ziele zuführen. Sein Name wird unter den Gelehrten nicht genannt, sein Amt schafft ihm keine Verbindung mit vornehmen Leuten; zudem hat es eine gewiße Einförmigkeit, welche das ermüdende Gleichmaß der Tage schwer ertragen läßt. Diese Monotonie mußte sich damals, wo wenig Verkehr war, in den kleinen Städten noch schwerer fühlen lassen, und so mag es sich erklären, daß die Seminarlehrer und Directoren, als auf Beckedorffs Erregtheit plötzlich eine große Ruhe folgte, Ersatz suchten. Wohl gab es unter ihnen Männer, die sich daran genügen ließen, etwas zu *sein*, aber andre gab es, welche je nach ihrer Art etwas *werden*, etwas *bedeuten*, etwas *thun* wollten. Die einen suchten daher sich überhaupt bemerkbar zu machen, die anderen wurden — ich weiß kein besseres Wort — *Pfadfinder*, sie „ersannen Methoden" und versenkten sich in deren Pflege, bisweilen mit großem Orthodoxismus; wieder andere wendeten sich mit einer gewißen Bonhommie ihren Zöglingen zu, beflissen, diesen aus dem eigenen Bildungsschatze so viel als möglich zu geben, nur daß sie statt des vielen vielerlei reichten; und etliche endlich bemühten sich durch Erweiterung des Lehr- und Lectionsplanes ihrer Anstalt diese emporzubringen, damit sie ebenbürtig in die Reihen der höheren Lehranstalten eintrete. Zunächst ergab sich daraus eine große Ungleichmäßigkeit und Ungleichartigkeit der Arbeit in den einzelnen Seminaren Deutschlands, welche durch den Mangel an Concentration, der sich in der Unterrichtsweise jener Zeit zeigte, noch gesteigert wurde. *Eisenlohr* hat jener Vielgestaltigkeit in seinem trefflichen Buche: Die „*Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands*" (Stuttgart 1840, S. 127—173 und 212—235) den Spiegel vorgehalten. Von preußischen Seminaren stehen auf seinem Verzeichnis nur Erfurt, Eisleben und Weißenfels, alle drei unter demselben Provincialschulcollegium stehend, also nach gleichen Grundsätzen geleitet; wenn nun schon diese nicht überall übereinstimmen, so läßt sich leicht denken, daß die Heranziehung der andern preußischen Seminare die Musterkarte noch bunter gemacht haben würde, und es darf wohl als Thatsache gelten, daß sich außerhalb Preußens eine solche Ungleichartigkeit doch nicht erzeugt hätte, wäre dort nach gleichmäßigen Regeln verfahren worden. Einige Beispiele mögen das Gesagte veranschaulichen. a. *Stundenzahl für die einzelnen Gegenstände*, die Classen sind aufsteigend geordnet. 1) Religion. Altorf 3. 5. Kaiserslautern 4. 4. Karlsruhe 5. 6. Idstein 3. 4. 3. Weimar 5. 6. Eisenach 5. 6. Schlüchtern 8. 6. Weißenfels, Erfurt und Eisleben je 6. 6. Dresden Friedrichstadt je 4. Eßlingen je 4. Es sind also von 3 bis 8 Stunden fast alle Zwischenstufen vertreten. 2) Deutsche Sprache. Altorf je 4. Kaiserslautern 7. 3. Karlsruhe 7. 5. Idstein 10. 8. 6. Weimar 7. 2. Eisenach 5. 2. Schlüchtern 6. 2. *Weißenfels*

je 8. Erfurt 11. 4. Eisleben 6. Friedrichstadt Dresden 3. 4. 4. Eßlingen 8. 7. 6. 3) Realien, d. h. Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre. Altorf 4. 4. Kaiserslautern 8. 8. Karlsruhe 5. 8. Idstein 4. 7. 2. Weimar 6. 6. Eisenach 6. 4. Schlüchtern 4. 8. Weißenfels 5—6. 3—4. Eisleben 6. Erfurt 7. 2. Friedrichstadt Dresden 4. 3. Eßlingen 7. 6. 6. 4) Schulkunde. Karlsruhe 0. Altorf 1. 3. Kaiserslautern nur in I. 6—8. Idstein 2. 2. 3, sodann 8 St. praktische Uebungen u. s. w. b. Die bezeichneten Hauptfächer zersplittern sich vielfach und treten unter den verschiedensten Bezeichnungen auf. Der Religionsunterricht erscheint als allgemeine Religionslehre in 2 Stunden neben einer Stunde confessioneller Religion in Idstein, sonst kommen vor: biblische Geschichte, Bibelkunde, Einleitung in die biblischen Bücher, Bibelerklärung, Sittenlehre, Katechismus, Christenlehre, Bibellehre, Religionslehre, Religionsgeschichte, Kirchengeschichte. — Der deutsche Sprachunterricht theilt sich in deutsche Sprache, Denkübungen, Satzbildung (in Karlsruhe, wo in derselben Classe außerdem Sprachlehre gelehrt wird); Aufsätze, Lesen, freies Erzählen, Declamiren, Orthographie, Stilistik und Stilübungen, Begriffserklärung, Analysirübungen, Bekanntmachung mit Volksschriftstellern, Recitiren mit dem Nöthigen des Versbaues, Logik, Denklehre. — Der Unterricht in der Schulmeisterkunde, wie sie Eisenlohr nennt, erscheint als Pädagogik und Methodik, Taubstummenunterricht, Seelenlehre, Anthropologie, Schullehrerberuf, Schulmeisterkunst, Psychologie (Fletscherſches Seminar in Dresden, und ebenda:) Anweisung zur Führung eines Schulamtes. Die Gesammtzahl der Stunden in der Oberclasse schwankt zwischen 20 und 32 mit Ausschluß des praktischen Musikunterrichts. Die lateinische Sprache ist in Weimar obligatorischer, in Dresden wie die französische facultativer Lehrgegenstand.

Daß die Methoden des Unterrichtes noch viel weiter auseinander gegangen sind, ist selbstverständlich. Nicht einmal in äußern Dingen, wie in der Bestimmung des zur Aufnahme nöthigen Alters herrschte Uebereinstimmung. Natürlich gewann unter diesen Umständen allmählich diejenige Richtung das Uebergewicht, welche den Seminarunterricht in der Menge der Gegenstände dem der neu aufkommenden Realschulen, in der Behandlung derselben dem der Gymnasien möglichst näherte und unter den Zöglingen der Seminare bildete sich immer mehr jene Selbstgefälligkeit und Selbstüberschätzung aus, die der Elementarlehrerstand beständig an sich zu bekämpfen hat, die, obgleich ziemlich harmlosen Ursprungs, ihn doch in weiten Kreisen unliebenswürdig macht und sein Wirken hemmt.*)

e. Während nun die Seminare, ihre Lehrer und ihre Zöglinge auf den beschriebenen Wegen fröhlich weiter giengen, zog sich ein Gewitter über ihnen zusammen, von dem sie selbst keine Ahnung hatten; es entstand eine sich allmählich bis zur Erbitterung steigernde Verstimmung gegen diese Anstalten selbst. Ich bin fest überzeugt, daß Eilers Recht hat, wenn er schreibt: „Ich habe Ursache zu glauben, daß der Minister von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der Schullehrerseminarien in

*) Die Genesis dieses Selbstbewußtseins ist sehr leicht erklärt. Zunächst liegt sie in der Ueberschätzung der Bedeutung des Schulamtes selbst (vgl. den Artikel Volksschule), welche keineswegs nur von Lehrern ausgegangen ist. Die Erkenntnis, daß die Schularbeit nur ein und sogar nur ein bescheidener Factor der Volksbildung sei, ist neueren, vielleicht neuesten Datums. Der andere Grund dafür, daß die Lehrer ihre Stellung überschätzen, liegt wieder in der Unterschätzung, die sie persönlich erfahren, in den Verhältnissen und Umgebungen, in die sie durch ihre niedrige Besoldung herabgedrückt werden. Es ist eine alte Erfahrung, daß der Mann gerade dann recht stark zum Hochmuth versucht wird, wenn man ihm das bescheidene Maß der Anerkennung versagt, das ihm gebührt. Ein dritter Grund liegt häufig in der Seminarerziehung und es bedarf vieler Erfahrung und sehr gründlicher Durchbildung der Seminarlehrer, um diese richtig zu leiten. In der Gediegenheit und Vielseitigkeit der Bildung ihrer Lehrer, in der Achtung, mit der diese vor ihren Schülern von anderen Männern, auch wenn sie Gegner sind, und von den andern Factoren der Volksbildung reden, liegt die sicherste Bewahrung der Seminaristen vor Dünkel.

ihrer von ihm selbst angeordneten Einrichtung erkannte; wenn aber einmal große Institute im Leben gewurzelt und mit vielen verschiedenartigen Interessen verschlungen sind, so ist es äußerst bedenklich, radicale Veränderungen mit ihnen vorzunehmen" (Zur Beurtheilung des Min. Eichhorns S. 117). Zeitgenossen, welche theils den Verhältnissen nahe gestanden, theils dieselben aus Urkunden, welche andern nicht zugänglich sind, studirt haben, versichern, daß besonders zwei Seminardirectoren, fast ohne es zu wissen, sicher ohne es zu wollen, dazu beigetragen haben, den Gegensatz schärfer zu machen. Beide verdankten den Einfluß, den sie auf ihre Schüler und allmählich auf weitere Lehrerkreise erlangten, der seltenen Lehrgabe, mit der sie ausgerüstet waren, und mehr noch der gewinnenden und überwindenden Macht, welche ihre Persönlichkeit im unmittelbaren Verkehre übte. Daraus erklärt es sich, daß ihre Bedeutung von denen unterschätzt werden mußte, die sie nur aus ihren Schriften oder aus Berichten über ihre amtliche Thätigkeit kannten. Beiden genügte ihr Wirkungskreis nicht, und sie strebten daher nach Erweiterung desselben, beiden war es auf die Dauer unmöglich, sich in den Mechanismus der preußischen vormärzlichen Büreaukratie zu finden. Ihre Wege giengen von dem gleichen Ausgangspuncte aus, von einem frischen und warmen Christenthum, von inniger Verehrung für Pestalozzi und aufrichtiger Anerkenntnis seiner Verdienste neben einer herben Verurtheilung des Thuns der mechanischen Nachbeter des Meisters; aber von diesem gleichen Ausgangspunct führte sie ihr Lebensgang weit auseinander, den einen als einen „Pietisten" in eine reich dotirte Landpfarre, den andern als einen „Radicalen" auf die Bänke der Linken des preußischen Landtages. Wie immer, misliebig und unbequem wurden beide. Harnisch war, nachdem er seine Vorbildung am Plamannschen Institute zu Berlin empfangen hatte, Dirigent des ev. Seminars zu Breslau geworden und hatte dort in den Jahren von 1810 bis 1820 in engem Verkehr mit den Männern gestanden, die an den Befreiungskriegen hervorragenden Antheil nahmen. Wider seinen Willen wurde er wegen seiner turnerischen Bestrebungen als Director nach Weißenfels versetzt. Weder die schönen Worte des Ministers, noch die Rangerhöhung und Gehaltsverbesserung, beide obenein mäßig, konnten ihn für das, was er aufgeben mußte, entschädigen. Aussichten auf Versetzung in einflußreichere Stellen, als Seminardirector oder als Stadtschulrath in Berlin, einmal sogar als Ministerialrath, ergriff er lebhaft, nicht aus Ehrgeiz, sondern aus dem Drange nach ausreichender Thätigkeit; aber die Verhandlungen zerschlugen sich, und so suchte er den Ersatz in einer wunderlichen Geschäftigkeit. Er wandte sich mit Zuschriften und Reformvorschlägen an die Behörden; die ersteren enthielten meist eine herbe Kritik der bestehenden Verhältnisse; die letzteren giengen in der Regel darauf aus, die Competenzen der Seminardirecteren in's unbestimmte zu erweitern und diese von ihrer Wirksamkeit, von ihrer nächsten Bestimmung, abzulenken. Ich nenne von den Anträgen nur die zwei: die Errichtung einer königlichen Schulbuchhandlung, welche den Verlag und Verkauf der Schulbücher monopolisirte, und die Ordination der Seminardirectoren.

Diesterweg kam 1832 aus Mörs nach Berlin, aus einem Internate, in dem seine lebhafte Natur sich allseitig bethätigen konnte, an ein eben erst im Entstehen begriffenes Externat, von einer Anstalt, wo alles nach seinen Wünschen und klar geordnet war, an eine werdende, für welche nicht einmal ausreichende Mittel angewiesen waren, und deren gedeihliche Entwicklung nur einem Manne gelingen konnte, welcher sehr viel Geduld und auch ein reichliches Maß von Weltklugheit besaß; er kam aus dem traulichen Freundeskreise in die Einsamkeit der großen Stadt. Er suchte allerdings weder Rangerhöhung, noch Erweiterung seiner Competenzen; im Gegentheil, selbst die Directoratsgeschäfte waren ihm unbequem; er wollte Lehrer und Schriftsteller sein, vielleicht auch Redner, aber in diesen Eigenschaften wollte er in weite Kreise hin und frei wirken. Einzelne seiner Reden und kleinen Schriften machten ihn den regierenden Kreisen unbeliebt, selbst verdächtig; man fieng an, ihn zu beobachten. Seine bisweilen freilich unvorsichtigen Aeußerungen wurden bis an die höchste Stelle getragen, wurden Gegenstand amtlicher Correspondenz; so wuchs der gegenseitige Argwohn, die Verstimmung der einen gegen die andern, und das

Uebelwollen gegen den Seminardirector verwandelte sich unmerklich in ein solches gegen das Seminarwesen überhaupt und bewirkte zum mindesten die Ablehnung aller Anträge, die auf Vermehrung der Seminare oder auf Förderung der bereits bestehenden gerichtet waren.

Am meisten hat darunter das Berliner Seminar für Stadtschulen selbst gelitten. Die ersten Anregungen zur Gründung desselben fallen in die Zeit von Dreists Wirksamkeit, und Altenstein interessirte sich lebendig für die Sache. Die Genehmigung zur Errichtung der Anstalt erfolgte durch Cabinetsordre vom 10. Sept. 1826 (Schulz: Schulblatt 1836, S. 62); es heißt dort — — „genehmige ich nicht nur die Einrichtung eines Seminars zu Berlin für städtische Schulen nach dem vorläufig entworfenen Plane, sondern empfehle Ihnen auch dringend, diesem wesentlichen Gegenstande fernerhin Ihre Wirksamkeit zuzuwenden, damit nicht allein das Unterrichtswesen vorzüglich in den mittleren und kleinen Städten verbessert, sondern hierdurch auch der Andrang zu den Gymnasien abgeleitet und die Ertheilung des höhern wissenschaftlichen Unterrichtes in demselben auf solche Zöglinge beschränkt werde, die dessen für ihre künftigen Verhältnisse bedürfen." „Zur Unterhaltung des Berlinischen Seminars für städtische Schulen bewillige ich übrigens den nachgesuchten (! es war also doch nur so viel begehrt worden) jährlichen Zuschuß von zweitausend Thalern."

Zwei üble Mitgaben empfieng hiernach die Anstalt, eine ganz unbestimmte Aufgabe und einen unzureichenden Etat.

Was für Vorstellungen man sich von der Sache machte, ergiebt sich aus zwei uns erhaltenen Zeugnissen. Harnisch, dem der Minister von Altenstein unter dem 15. Febr. 1830 das Directorat des Berliner Seminars antrug, meinte, daß man als Seminaristen zwei Arten von Leuten hineinziehen müße: a) ausgezeichnete Zöglinge der Volksschullehrerseminare, welche schon geamtet hätten, und b) Abiturienten aus Gymnasien, Studenten, Theologen, Forst- und Bau-Conducteure, in welchen ein Lehrtrieb wohne," und daß es Mittel bedürfe, um diese zu unterstützen. Er hatte ein Seminar für Realschullehrer im Sinne und klagt über das „Gegenstemmen" der „strengen Gymnasialpartei" (Standp. S. 405—407). Hergang schreibt 1833: „In Berlin ist eben unter der Direction des wohlbekannten Pädagogen Diesterweg ein Oberlandesseminar errichtet worden; in welche Anstalt die ausgezeichnetsten Zöglinge aus den Seminarien und höheren Bürgerschulen geschickt werden, damit sie zu Lehrern für die übrigen Schullehrerseminarien und für höhere Bürgerschulen gebildet werden" (Zehn Jahre S. 315).

Am 6. Januar 1831 wurde das Seminar mit 17 Zöglingen eröffnet, Provincial-Schulrath Schulz nahm die provisorische Direction; eigentlicher Dirigent war der zum zweiten Lehrer berufene Rector Bormann (der bisherige Schulrath), neben ihm arbeiteten technische Lehrer. Noch in demselben Jahre wurde das gegenwärtige Seminargebäude, das frühere Local der kgl. Entbindungsanstalt, erworben. Die Räume desselben nannte Herr Maurice Block (im manuel général de l'instruction primaire 1868. Nro. 29, S. 715): d'affreux trous und in der That sind erst in den allerletzten Jahren würdigere Unterrichtsräume hergestellt worden. Im Mai 1832 trat Diesterweg in's Amt. Er hatte, wie er (Jahrbuch 1851 S. 45) erzählte, einen Jahresgehalt von 1800 Thalern neben freier Wohnung verlangt und erhalten. Von diesem Betrage fielen 1200 Thaler auf den Seminaretat. Für die übrigen Bedürfnisse blieben 800 Thaler. Im Laufe der Zeit ist hierin eine Verbesserung eingetreten; aber trotz derselben sind die Lehrer am Seminar für Stadtschulen noch heute ungünstiger situirt als ihre Collegen in der Provinz. Der Zweck des Seminars wurde durch eine Verfügung des Schulcollegiums vom 18. Januar 1836 dahin bestimmt: 1) Lehrer für Stadtschulen sowohl theoretisch als praktisch auszubilden; 2) die Fortbildung der hiesigen Hülfslehrer durch Lehrcurse und andere angemessene Mittel, namentlich durch die denselben gestattete Benützung seiner Büchersammlung zu fördern; 3) den hier sich aufhaltenden Candidaten des Predigtamtes Gelegenheit zu geben, sich mit dem Volksschul-

wesen theoretisch und praktisch bekannt zu machen. Mit dem Seminar wurde eine Schule in Verbindung gesetzt, über welche Diesterweg im Brandenburgischen Schulblatt (1836 S. 68 ff.) ausführliche Mittheilungen giebt. Dieser Bericht bildet Anlage D. zu demjenigen von O. Schulz über das Seminar. Dieser muß also damals mit Diesterweg einverstanden gewesen sein, während Richter (Otto Schulz, ein Denkmal S. 140) das Gegentheil versichert. Die Seminarschule sollte gleichzeitig als Bürgerschule „eine abschließende, vollendende Anstalt" sein und als Progymnasium für die Tertia vorbereiten. So kam ein Seminar zu Stande, in dessen Uebungsschule Latein, Griechisch, Französisch gelehrt wurde, während in seinem eigenen Lehrplan nicht einmal das Französische eine Stelle hatte.

Aus dieser Unklarheit und Unbestimmtheit seiner Ziele hätte das Seminar nur durch die innigste Gemeinschaft des Schulrathes Schulz und des Seminardirectors Diesterweg herausgearbeitet werden können, aber zwischen diesen beiden Männern trat bald eine sich bis zur gegenseitigen Verbitterung steigernde Verstimmung ein, deren Geschichte von beiden Parteien geschrieben ist (Diesterweg: Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs, im Jahrbuch 1851 und Julius Richter: Otto Schulz, ein Denkmal, Berlin 1855), und die uns nur insoweit interessirt, als wir ihre Folgen bis heute tragen. Die Kargheit, mit welcher in dem 4. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts die Mittel für das preußische Unterrichtswesen bemessen wurden, fand in dem Mistrauen gegen Diesterweg einen erwünschten Stützpunct. So kam es denn, daß Harnisch 1844 (Standpunct S. 407) schreiben durfte, Diesterweg leite „bekanntlich nur ein Seminar für die Volksschullehrer Berlins," daß ebenso der Ministerialrath Eilers in einem Aufsatz aus dem Jahre 1847 auch nur von dem „Berliner Seminar für Elementarschullehrer" reden konnte, und daß bis heute den Zöglingen des Seminars für Stadtschulen keine höheren Competenzen zustehen, als denen der andern preußischen Seminare. (Im übrigen ist in den allerletzten Jahren viel geschehen, es ist für einen Neubau ein Grundstück für 106,500 Thalern erworben worden, die Seminarschule hat eine Reorganisation erfahren, und das Seminar arbeitet nach einem Lehrplan, welcher das Bedürfnis der Mittelschulen in's Auge gefaßt hat.)

Im Jahre 1840 erfolgte der Thronwechsel, und es traten jene wetterschwülen Jahre ein, welche der Revolution von 1848 vorangiengen, beziehungsweise sie vorbereiteten. Wer diese Zeit nicht mit durchlebt hat, wird sich nur schwer in sie versetzen können. Hier und da geben einzelne außerhalb Preußens gedruckte Zeitschriften, wie Magers pädagogische Revue, ein Bild von ihr. Ueberall hatte man die Empfindung von einem nahenden Sturme, überall hegte, nährte, theilte man die Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen und den leitenden Persönlichkeiten. Jede Maßregel der Regierung stieß auf Widerspruch, selbst Widerstand, jedes noch so thörichte Gerücht ward geglaubt. Jede Gelegenheit zu einer Demonstration, sonderlich gegen den Minister von Eichhorn, wurde benützt, jede Erscheinung, welche eine Neubildung im politischen Leben erwarten ließ, wurde mit Jubel begrüßt. Mit besonderer Lebendigkeit aber bewegte sich der Kampf namentlich auf religiösem Gebiete. Es ist eine Eigenthümlichkeit der Deutschen, daß sie in Zeiten politischer Muße sich mit Leidenschaft der religiösen Fragen bemächtigen und ihnen einen kirchlich-politischen Charakter verleihen. So nur wurde die Bedeutung möglich, welche das Lichtfreundthum und der Deutschkatholicismus erhielten, während die analogen Erscheinungen in der Gegenwart eigentlich nur in den kirchlichen und theologischen Kreisen interessiren. Zu den Zeichen jener Zeit gehörte es insbesondere, daß sich ihnen nicht nur das allgemeine Interesse zuwandte, sondern daß auch diejenigen Classen, welche wenige Jahre später in der vordersten Reihe der Reactionäre kämpften, die kirchliche Opposition mächtig unterstützten.*)

Ein anderes Zeichen jener Art war die Stellung des Beamtenstandes zu der Sache; in seiner Mitte standen die geistigen Führer der Bewegung; die meisten seiner Mitglie-

*) Man vgl. z. B. die pädag. Revue in den Jahrgängen 1847 und 1849.

der sahen gleichgültig darein, und die wenigen übrigen wieder waren allzuschwarz blickend und thaten bald offen, bald heimlich Schritte, welche die Erbitterung nährten und zur Verwirrung der Rechtsbegriffe beitrugen. Die leitenden Behörden waren, wie ihnen schon damals nicht mit Unrecht vorgeworfen wurde, zu scheu, der neuen Zeit in's Auge zu sehen, zu beifallslüstern, um sie zu verachten, unfähig sie zu verstehen; sie schwankten zwischen Furcht und Hoffnung und wechselten zwischen Maßregeln unberechtigter Strenge und unbegreiflicher Schwäche, welche es zur Folge hatten, daß der Stoß des Jahres 1848 so wenig Widerstand fand.

So erklären sich auch die beiden Ereignisse auf dem Gebiete des Seminarwesens, welche damals so viel zu reden gaben und deren Folgen weit in die neue Zeit hineinreichten: die Auflösung des Breslauer Seminars und der Rücktritt Diesterwegs. Was die erstere anlangt, so geben Scholz: Meine Erlebnisse, Breslau 1861, ein Bericht des Breslauer Provincialschulcollegiums aus dem Jahre 1849, abgedruckt bei Stiehl, Weitere Entwicklung der Regulative S. 29 — 32 und eine Entgegnung darauf von K. J. Löschke („das Streben des ev. Schullehrerseminars in Breslau"), das ausreichende Material für jeden, den diese Dinge noch interessiren können. Nur eine zweifache Abwehr sei hier gestattet, die eine gegen Thilo. Dieser sagt: (Preußisches Volksschulwesen, Gotha 1867 auf S. 242; vgl. diese Encykl. Bd. VI. S. 244) „— so kam bald ein heimlicher Schaden, grobe Unsittlichkeit, unter die Zöglinge der Anstalt, ja selbst später bis an einen Leiter derselben heran." Das giebt ein ganz falsches Bild von der Sache, durch welches sich auch der Verfasser eines Aufsatzes in einem vielgelesenen Blatte: Drei Jahre in einem preußischen Lehrerseminar, hat blenden lassen. Die 1841 zunächst wegen eines Kassendefects von 300 Thalern nöthig gewordene Amtsentsetzung eines Directors, der freilich mit nur 800 Thalern Gehalt in diesem wichtigen Amte stand, und gegen den später noch die Anklage auf Untreue gegen seine Gattin erhoben worden sein soll, hat das Leben der Anstalt in keiner Weise berührt und steht in gar keiner Beziehung zu der 5 Jahre später erfolgten Auflösung der Anstalt. Den guten Namen des Directors Gerlach, unter dem diese erfolgte, hat auch der heftigste Gegner nicht anzugreifen gewagt. Die andere Abwehr gegen Wolfgang Menzel, der in seiner Geschichte jener Zeit schreibt: „Die Zöglinge des Breslauer Seminars waren dermaßen gegen das Christenthum fanatisirt, daß die Anstalt aufgelöst werden mußte." Das ist nicht wahr; der Director der Anstalt war streng orthodox; der andere Theologe K. J. Löschke, bekannt durch seine werthvollen Beiträge zur Geschichte der Pädagogik des 16. Jahrhunderts, war das nicht, aber er war ein frommer, gläubiger Mann, und ein frommer Mann und ernster Christ war auch der Revisor des Seminars, „der alte Michaelis," Consistorialrath in Breslau, trotz seines Rationalismus. Der Anstoß zur Auflösung (1846) lag in einer Auflehnung der Seminaristen gegen den Director Gerlach, deren Veranlassung eine durchaus zufällige war und in keiner Beziehung zu den kirchlich-politischen Fragen stand, die jene Zeit erregten.

Ueber Diesterwegs Austritt aus dem Amte liegen in den beiden oben genannten Schriften von Diesterweg und Richter die ausführlichen Berichte beider Parteien vor. Außer ihnen stehen uns reichliche und ausführliche Zeitungsberichte aus jener Zeit zur Verfügung.

Diesterweg ist nicht, wie jetzt oft behauptet wird, abgesetzt worden. Weder er noch die Behörde haben es auf eine Untersuchung ankommen lassen, sondern Diesterweg hat sein Amt niedergelegt auf Grund eines Abkommens, welches freilich nur im absoluten Staat möglich war und das später durch die zweite Kammer und zwar, wie Diesterweg selbst mittheilt, gerade durch seine politischen Freunde eine Correctur zu seinem Schaden erfahren hat (Jahrbuch 1851). Dem Verfahren gieng die Revision des Seminars voran. Die Entlassung des Directors erfolgte durch die nachfolgende Cabinetsordre vom 23. April 1847:

„Auf Ihren Bericht vom 13. d. M. will ich Sie ermächtigen, das Gesuch des Seminardirectors Diesterweg zu Berlin, wonach derselbe aus seinem gegenwärtigen Amte

auszuscheiden und unter Fortgenuß seines bisherigen Gesammteinkommens seine Thätigkeit der in der Nähe von Berlin neu zu errichtenden pestalozzischen Waisenerziehungsanstalt widmen zu dürfen wünscht, unter der Bedingung zu genehmigen, daß er der disciplinarischen Aufsicht der ihm bis jetzt vorgesetzten Behörden auch ferner unterworfen und jederzeit verbunden bleibe, ein seiner Befähigung angemessenes und in Einkommen und Rang seinem bisherigen Amte entsprechendes anderweites Amt, welches ihm übertragen werden sollte, anzunehmen.

gez. Friedrich Wilhelm.

An den Staatsminister Eichhorn.

Im Februar 1850 fand der Ausschuß der zweiten Kammer die Position von 2100 Thalern als Gehalt eines früheren Seminardirectors nicht auf dem Pensions-, sondern auf dem ordinären Etat des Cultusministeriums und beantragte Streichung. Entweder sei der Beamte schuldig, dann sei er zu bestrafen oder doch zu pensioniren oder er sei im Recht und dann sei er zu restituiren. Der Minister von Ladenberg trat .it warmer Beredsamkeit für Diesterwegs „wohlerworbene Rechte" ein, aber die Linke und das Centrum entschieden für die Streichung. Die Rechte stimmte für Weiterzahlung. Diesterweg hatte schon 1849 die Verwaltung der Schulrathsstelle in Marienwerder abgelehnt, nunmehr wurde ihm die in Cöslin angetragen, und er hätte dort ein weites und interessantes Arbeitsfeld, eine Culturaufgabe gefunden, die seiner reichen Begabung nicht unwerth war; aber er lehnte ab. Daß dieses Amt ein seiner Befähigung nicht entsprechendes sei, konnte doch nicht ernstlich behauptet werden, und so trat, nachdem er die bei seiner vorläufigen Entlassung von ihm angenommene Bedingung nicht erfüllt hatte, die Pensionirung ein.

Der Eindruck beider Maßregeln war ein sehr tiefer, nachhaltiger, dessen Wirkungen bis in die Gegenwart hineinreichen und jedenfalls stand der Gewinn, den sie im Augenblick brachten, in keinem Verhältnis zu dem Schaden, den sie gestiftet haben.

Neue Anstalten sind von 1827 bis 1846 errichtet worden a) in Preußen: Angerburg 1829, Langenhorst 1830 kath., Berlin 1831, Paderborn k. 1832, Paradies k., Heiligenstadt k. 1836, Kammin 1838, Kempen k. 1840 (8. 5 kath., 3 ev.); b) im übrigen Deutschland: Plauen 1835, Eichstedt 1834, Osnabrück 1838, Speier, Meersburg 1839, Bernburg 1841 (jetzt mit Köthen verbunden), Annaberg 1842, Schwabach und Nürtingen 1843, Sondershausen 1844, Coburg 1845.

Der Minister v. Eichhorn berief im J. 1844 den Seminardirector Ferdinand Stiehl aus Neuwied, einen damals 32jährigen Mann in das Ministerium, wo er anfänglich als Hülfsarbeiter von Eilers, aber schon nach kurzer Zeit selbständig das Decernat für das Seminar- und für die Generalia des Volksschulwesens übernahm. Er ist mit dem Vorsatze „kein fremdes Feuer auf den Altar zu legen" eingetreten. Die Maßregeln gegen das Breslauer Seminar und gegen Diesterweg fallen noch in die Zeit, wo Eilers die Angelegenheiten bearbeitete; doch hat an den die Auflösung der schlesischen Anstalt einleitenden Schritten Stiehl einen wesentlichen Antheil gehabt. Den Ausgang hatte weder er noch Eilers in dieser Weise erwartet. — Den Fortgang der von ihm selbst in Angriff genommenen Arbeiten unterbrach die Revolution von 1848. Im November 1848 wurde v. Ladenberg Unterrichtsminister. Dieser gieng sofort an die Reorganisation der Seminare und berief zum Zweck derselben eine Conferenz von Fachmännern. Es traten am 15. Januar 1849 unter Vorsitz des Geheimen Regierungsrathes Stiehl zusammen: die Seminardirectoren Hagelweide aus Angerburg, Hentschel aus Graudenz, Kundler aus Kammin, Nitsche aus Posen (kath.), Fürbringer aus Bunzlau Bormann aus Berlin, Vormbaum aus Petershagen, Köchling aus Büren, Zahn aus Mörs und die Seminarlehrer Rendschmidt aus Breslau (kath.), Hientze aus Berlin (Diesterwegs Schüler), Hentschel aus Weißenfels und Büscher aus Kempen.

Sie vereinbarten die nachfolgenden Bestimmungen, denen mehr als ein nur historischer

Werth zukommt; wir haben in ihnen bis jetzt das einzige erschöpfende Programm einer Conferenz von Sachverständigen und darin eine Basis für die folgende organisatorische und legislatorische Thätigkeit.*)

Die Wahrhaftigkeit gebietet es indes zu bemerken, daß die allerdings meist liberalen Schulmänner unter dem Einfluß der bereits beginnenden Reaction arbeiteten und daß Diesterweg seinen Widerspruch gegen ihre Thesen in den Rheinischen Blättern des J. 1849 bestimmt ausgesprochen hat. Die Thesen lauteten:

1) Der Staat sorgt durch vollständig organisirte öffentliche Seminarien für die Bildung der Volksschullehrer.

2) Jede Provinz erhält die von ihr erforderte Anzahl Seminarien, die aus allgemeinen Staats- oder Provincialschulfonds unterhalten werden. Ein Seminar soll höchstens 60 Zöglinge haben.

3) Die Seminarien ressortiren zunächst von derjenigen Provincialbehörde, welche in deren Bezirk das Volksschulwesen beaufsichtigt und leitet.

4) Die Seminarien stehen mit dem Volksschulwesen ihrer Bezirke dadurch in lebendigem Verkehr, daß ihre Lehrer jährlich mit der Besichtigung einer Anzahl Schulen beauftragt, daß bereits angestellte Lehrer, je nach Bedürfnis längere oder kürzere Zeit den Seminarien zu weiterer Ausbildung wieder zugewiesen werden, und daß den Schulaufsehern des Bezirks der Besuch der Seminarien zu ihrer Information jederzeit offen steht, dieselben auch zu amtlicher Mittheilung ihrer Erfahrung an die Seminarien veranlaßt werden.

5) Jedes Seminar soll, den Director eingeschlossen, mindestens vier ihm allein angehörige Lehrer haben.

Das niedrigste Gehalt für einen Seminarlehrer ist 400 Thlr. jährlich, exclusive freier Wohnung oder Miethsentschädigung.

6) Die Seminarien sind in der Regel in Städten mittlerer Größe anzulegen, die namentlich den vollständigen Anschluß an eine mehrclassige Schule und, wenn möglich, an eine Waisen- oder sonstige Erziehungsanstalt gestatten.

7) Die Seminarien sind in der Regel geschlossene Anstalten, welche als Erziehungsanstalten durch ihre ganze Haus- und Lebensordnung, ohne Abschließung gegen das Leben im Staat, Kirche und Gemeinde, ihre Aufgabe darein setzen, ihre Zöglinge zu einer bewußten und selbständigen Stellung für diese Gebiete des öffentlichen Lebens vorzubereiten. Die Seminarien feiern als Anstalten die kirchlichen und vaterländischen Feste.

8) Die Seminarien sind confessionell in evangelische, katholische und jüdische, insofern provinzweise ein Bedürfnis für letztere vorhanden ist, geschieden. In jedes Seminar steht indessen auch Mitgliedern anderer Confession der gastweise Eintritt offen, in welchem Falle Dispensation vom Religionsunterricht eintritt.

9) Wo es das Bedürfnis erfordert, sind die Seminarien auch so einzurichten, daß die Zöglinge auch zum vollständigen Gebrauch einer andern, als der deutschen Sprache, beim Unterricht angeleitet werden können. In jedem Seminar muß die deutsche Sprache in dieser Beziehung die erforderliche Berücksichtigung finden.

10) Die Seminarien gewähren freien Unterricht, freie Wohnung in der Anstalt, in derselben freie Heizung und Beleuchtung. Für Dürftige und Würdige werden angemessene Unterstützungen ausgesetzt. Einzelne und Körperschaften können Freistellen in den Seminarien gründen und haben für Besetzung derselben das Vorschlagsrecht.

11) In allen Seminarien findet ein wenigstens dreijähriger Cursus statt. Die Aufnahme in ein Seminar hängt von dem Ausfall einer Prüfung bei dem betreffenden Seminar ab. Ausnahmsweise kann nach dem Ausfall der Prüfung auch die Aufnahme

*) Die Hamburger Seminardirectoren- und Lehrerconferenz von 1872 hat nur die Präparandenfrage behandelt und die Conferenz, welche vom 11. Juni 1870 an in Berlin tagte, hat, abgesehen davon, daß sie keine Beschlüsse gefaßt hat, dem Seminar nur drei Tage gewidmet.

in die zweite Classe gestattet werden. Zur Aufnahme ist ein Alter von mindestens 17 Jahren erforderlich.

12) Die Disciplinarmittel bestehen in Ermahnung, Rüge, Entziehung von Beneficien und Entlassung, welche letztere nur von der vorgesetzten Behörde ausgesprochen werden kann. Die Disciplinargewalt liegt in der Hand des Directors, welchem das Lehrercollegium berathend zur Seite steht.

13) Die Seminarien haben jährlich 8 Wochen Ferien, 4 Wochen zusammenhängend, die übrigen 4 Wochen sind angemessen zu vertheilen.

14) Für die Präparandenbildung zum Eintritt in das Seminar sorgt der Staat nicht durch besondere Anstalten. Mit keinem Seminar darf eine Präparandenschule verbunden sein. Für die Präparandenbildung wird von dem Seminar eine durch die vorgesetzte Behörde zu bestätigende Anweisung veröffentlicht. Regel ist, daß der Präparand sich in einer wohleingerichteten Volksschule aushelfend mit beschäftige. Für die Vorbereitung der am besten ausgebildeten Präparanden durch Volksschullehrer werden vom Staate Prämien bewilligt. Für die Organisation der Präparandenbildung im Bezirk sorgen der Schulrath, der Seminardirector und die Schulinspectoren.

15) In keinem Seminar dürfen für jeden Cursus wöchentlich über 28 Unterrichtsstunden ertheilt werden.

16) Die Hauptaufgabe des Seminars erstreckt sich nach den beiden Richtungen, daß die Zöglinge zunächst den für die betreffenden Schulen nöthigen Unterrichtsstoff dem Inhalt nach vollständig beherrschen und sich über die Stellung der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander, sowie zu dem Unterrichts- und Bildungszweck überhaupt klar werden, daß dieselben sodann mit den Grundsätzen, nach welchen der Unterricht in einfacher und naturgemäßer Weise ertheilt werden soll, theoretisch vertraut gemacht, und in der Anwendung der zweckmäßigen Unterrichtsmethode praktisch geübt werden.

Hieraus folgt, daß sich die Seminarien auch der Aufgabe nicht entschlagen können, dem künftigen Lehrer die formale Bildung, welche ihn zur selbständigen Lösung dieser Aufgabe befähigt, und dem Inhalt nach die allgemeine, über die Grenzen der Elementarschule hinausgehende, namentlich auf den ethischen und religiösen Unterrichtsfächern beruhende Bildung zu geben, welche seine Stellung in dem Volk und in der bürgerlichen Gesellschaft erfordert.

Die allgemeine Bildung kann in dem Seminar nicht vollendet und abgeschlossen werden. Die Behandlung der betreffenden Unterrichtsfächer ist die elementarische, und was den Inhalt betrifft, ist eine solche Auswahl zu treffen, daß in einem, zum vollen und klaren Verständnis gebrachten Kreise des Wissens die Grundlagen gegeben sind, auf welche in sicherer Methode der Lehrer seine Weiterbildung zu bauen im Stande ist.

Was dagegen die für die Volksschule gehörenden, von dem Lehrer materiell, didaktisch, methodisch und praktisch vollständig zu beherrschenden Unterrichtsfächer angeht, so ist für diese im Seminar wesentlich der Lectionsplan der Volksschule zu Grunde zu legen, der Unterricht mit der Uebungsschule des Seminars in genaue Verbindung zu setzen und im übrigen so zu vertiefen, wie es der Standpunct und das Bedürfnis angehender Lehrer erfordert.

Die Methode jedes Unterrichtsfaches wird an und mit diesem gelehrt.

Jedes Seminar hat eine Uebungsschule, an welcher wenigstens ein Lehrer definitiv angestellt ist.

Was den formalen Zweck des Seminarunterrichts angeht, so soll alles verarbeitet werden, und der Unterricht, von welchem das Dictiren, Abschreiben und Auswendiglernen von Heften auszuschließen ist, durch seine Form und ganze Haltung die Zöglinge zu einem raschen und klaren Auffassen, sowie zu einem sichern Verarbeiten fremder, und zu einem geordneten und faßlichen Wiedergeben ihrer eigenen Gedanken befähigen. Dem Unterricht liegt in der Regel ein gedruckter Leitfaden zu Grunde.

17) Der Religionsunterricht geht über das Bedürfnis der Elementarschule hinaus.

Er hat weniger ein Wissen um religiöse Dinge als religiöse Vertiefung und Gründung eines religiös-sittlichen Lebens zum Zweck. Durch eine möglichst sich vertiefende Betrachtung der biblischen Geschichte, der besten und in allgemeiner Achtung stehenden Kirchenlieder und des übrigen Inhalts des gottesdienstlichen Lebens, sowie durch Erklärung der Lehrschriften Alten und Neuen Testaments soll derselbe religiöse Anschauungen und Begriffe wecken, dieselben schließlich in der Erklärung des kirchlichen Katechismus zusammenfassen und zugleich in ihrer confessionellen Besonderheit nachweisen.

Die Religions- und Kirchengeschichte wird als besonderer Unterrichtsgegenstand in elementarer Form und eben solcher Auswahl gelehrt. Bibelkunde wird nicht als abgesondertes Lehrfach behandelt. Der Religionsunterricht wird mit dem eigenen und dem religiösen Leben in der größeren Kirchengemeinschaft in die richtige Verbindung gesetzt.

Den Mittelpunct des deutschen Sprachunterrichtes im Seminar bildet die Einführung in ein klares Verständnis und Anleitung zu einer sinnigen Betrachtung des Inhalts der Sprache, in welcher sich die religiöse, sittliche und nationale Eigenthümlichkeit und Blüte des Volks abspiegelt. Theile des Sprachunterrichts sind Lesen, Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, sowie Einführung in die Erkenntnis der Sprachgesetze. Für diesen Unterricht liegt in jedem Seminar ein deutsches Lesebuch zu Grunde.

Rechnen und Raumlehre. Beide Fächer werden vorzugsweise zur Bildung der Denkfähigkeit und zur Veranschaulichung einer streng und folgerichtig entwickelnden Methode benutzt. In beiden Gegenständen ist zunächst das Ziel der Volksschule zu erreichen, der Umfang für das Seminar aber dadurch nicht abgegrenzt.

Im Schreiben und Zeichnen ist auf der einen Seite der Lectionsplan der Volksschule als Minimum, auf der andern Seite die Rücksicht auf die ästhetische Bildung der Zöglinge maßgebend.

In Geographie, Naturkunde und Geschichte kann der Seminarunterricht weder abschließend, noch bloß übersichtlich den Inhalt zusammenstellend, sondern er muß grundlegend und zur Weiterbildung befähigend verfahren.

In der Geographie genügt eine in das Einzelne gehende Heimats- und Vaterlandskunde, Orientirung auf dem Globus und der Landkarte, letzteres mit sicherer Kenntnis vorzüglich der physischen Geographie, und eine daran zu knüpfende Mittheilung der wichtigsten Momente aus der Entwicklung des Handels, der Industrie und Cultur.

Die Aufgabe des Unterrichts in der Naturkunde, d. h. Naturgeschichte, Naturlehre und Himmelskunde, ist, durch die veranschaulichte Kenntnis der hervorragendsten Gegenstände und Erscheinungen zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit der Natur zu führen.

Für die Geschichte genügt eine Hervorhebung der wichtigsten politischen und culturhistorischen Momente des Alterthums, und vom Mittelalter an eine anschauliche Bekanntmachung mit den wichtigsten und einflußreichsten Personen und Ereignissen aus der vaterländischen Geschichte, in Nachweisung des allgemeinen Zusammenhangs in vorzugsweise gruppirender und biographischer Behandlung, sowie in Anknüpfung an vaterländische Poesie und Documente, die im Volksleben Anklang und Verständnis zu finden geeignet sind. Es wird erwartet, daß in dieser Weise der junge Lehrer bei seinem Austritt aus dem Seminar befähigt sei, sich in vaterländischen Zuständen zu orientiren, und daß er durch diesen Unterricht Lust und Kraft erhalten hat, geschichtliche Werke zu lesen und zu verstehen. Daß ferner in den Seminarien eine klare Einführung in unsere gesetzlichen und verfaßlichen Zustände eintreten muß, unterliegt keiner Frage.

Abgesehen von dem ästhetischen und sittlichen Zweck des Musik- und namentlich des Gesangunterrichts wird die Rücksicht auf den Volks- und Kirchengesang vorwalten, die technische und methodische Fertigkeit sowie die nöthige Kenntnis der Theorie zu erzielen sein.

Der Unterricht in Pädagogik, Didaktik und Katechetik gründet sich auf die einfachen Sätze der Anthropologie und Psychologie, beschränkt sich in der Theorie auf die wichtig-

sten Grundsätze des Systems und findet seine eigentlichste Berücksichtigung in der vorbildlichen Disciplin und Unterrichtsertheilung des Seminars, sowie in dem beaufsichtigten Arbeiten der Zöglinge in der Uebungsschule.

18) Jedes Seminar hat einen vollständig eingerichteten Turnplatz, auf welchem geordneter Unterricht in den Leibesübungen, und einen Garten, in welchem Unterricht in dem Gartenbau und in der Obstbaumzucht ertheilt wird.

19) Das erste Jahr des Seminarunterrichts wird vorzugsweise zur Ergänzung und Klärung des elementaren Unterrichtsmaterials benutzt; im zweiten Jahre waltet die Einführung in die Unterrichtsbehandlung und das Beiwohnen des Unterrichts in der Uebungsschule vor, im dritten Jahre steht die praktische Unterrichtsertheilung vorne an.

Durch alle drei Curse geht der Unterricht in Religion, Geschichte, deutscher Sprache, Musik, Turnen und Gartenbau durch.

20) So weit nöthig, werden in Universitäts- oder andern geeigneten Städten unter einem dazu zu bestellenden Dirigenten Curse zur Weiterbildung für solche junge Lehrer, die ein Seminar-Entlassungszeugnis besitzen, eingerichtet. Die Unterrichtsübungen derselben schließen sich an eine städtische Schule unter Leitung des Dirigenten an, unter dessen Anweisung und Leitung die Mitglieder Universitätsvorlesungen und anderen für sie geeigneten und nöthigenfalls besonders einzurichtenden Unterricht benutzen. Religionsunterricht wird in diesen Cursen, die für alle Confessionsverwandte bestimmt sind, nicht ertheilt.

21) Wo es das Bedürfnis erfordert, werden vom Staate auch Seminarien für Lehrerinnen eingerichtet, und werden dieselben an Schulen angelehnt, für welche sie Lehrerinnen zu bilden haben.

Der Unterrichtsplan derselben richtet sich nach dem Umfange des Unterrichts, welcher durch das Gesetz den Lehrerinnen an den öffentlichen Schulen zugewiesen wird. Die jungen Lehrerinnen wohnen in der Regel nicht zusammen, sondern bei Familien des Ortes. Der wissenschaftliche Unterricht in diesen Seminarien wird vorzugsweise von Lehrern ertheilt. An der betreffenden Uebungsschule muß eine Lehrerin angestellt sein.

22) Die Aufnahme- und Entlassungsprüfungen der Seminarien finden vor einer Commission statt, welche aus dem Schulrath, dem Seminarlehrercollegium und zwei Kreisschulinspectoren, die von den übrigen gewählt werden, besteht. Die Prüfung selbst liegt allein in den Händen der Seminarlehrer. Der Abiturient erhält ein Lehrerzeugnis ohne Numer.

Die Conferenz hatte keine praktische Folge; Herr v. Ladenberg kam nicht mehr dazu, das von ihm entworfene Unterrichtsgesetz vorzulegen. Er wich der Politik von Olmütz und Herr v. Raumer trat an seine Stelle; mit ihm kam eine Periode in Preußens Geschichte, die ihre Analogien nur in der Zeit von 1805 bis 1807 hat. Namentlich auf den Gebieten der Kirche und der Schule überstürzte sich die Reaction. Wir wissen von dem Einfluß des Fürstbischofs von Breslau, von den Jesuitenmissionen und von den Generalkirchenvisitationen, die damals ihren Anfang nahmen. Wir wissen von den christlichen Gymnasien jener Zeit, von der wunderlichen Geschichte des lutherischen Gymnasiums in Nogasen (gegründet durch v. Thrämer und Francke), von den Inseraten, welche „christlich-gesinnte" Candidaten der Theologie suchten; und wir mögen uns vorstellen, welches die Zukunft der preußischen Volksschule gewesen wäre, wenn sie von den Händen der Partei abgehangen hätte, aus deren Mitte der Abgeordnete von Gottberg noch im Februar 1872 von der Unlust redet, mit der die Gutsbesitzer die Schulen „für ihre Unterthanen" unterhalten.

Für die Seminare stand viel zu fürchten. König Friedrich Wilhelm IV. hatte zu den Mitgliedern der Januarconferenz 1849, als er ihre Sitzung mit seiner Gegenwart beehrte, wörtlich gesagt: „All das Elend, das im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und

die Treue in dem Gemüthe Meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewendet haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen. Zunächst müßen die Seminare sämmtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen" ꝛc. ꝛc.

Die allgemeine Erwartung war, daß v. Raumer bestimmt sei, diesen Willen seines Königs auszuführen. Er selbst trat nicht nur dem Seminarwesen selbst, sondern auch seinem Decernenten, dessen nahe Beziehungen zu Ladenberg er kannte, mit großem Mistrauen entgegen, und ließ ihn das auch fühlen. Es war im Werke, erst neben, dann an Stelle der Seminarbildung die Ausbildung von Lehrern durch Geistliche zu organisiren.

Inzwischen hatte sich aber in einigen preußischen Seminaren in aller Stille ein neues Leben erzeugt: es waren die beiden in Schlesien neu errichteten Anstalten Steinau und Münsterberg, es waren von den älteren Bunzlau, Erfurt, Weißenfels, Stettin und gewiß noch andre, wo man sich zum Bewußtsein brachte, der letzte Zweck des Unterrichts im Seminare sei nicht der, daß der Zögling lerne, sondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und durch das Gelernte selbst Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlich-vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend. (Regulativ 7. Aufl S. 8.) Dieses Bewußtsein, das ja auch vordem an vielen Stellen vorhanden gewesen ist, blieb aber kein abstractes, sondern es war in den bezeichneten Anstalten zum herrschenden Princip geworden. In treuester Hingabe, mit ungewöhnlichem Fleiße waren die einzelnen Lehrgegenstände nach Aufgabe und Ziel durchgearbeitet worden und wurden mit einer Correctheit der Form behandelt, die sich z. B. bei Bock in Münsterberg als eine Virtuosität zeigte, deren gleichen ich wenigstens sonst fast nirgends gesehen habe. So war der Ministerialrath im Stande, seinem Chef die Seminare als Pflanzstätten christlichen Lebens, als Erziehungsanstalten für einen Stand christlicher Volksschullehrer zu zeigen und ihm demnach auch den Weg zu bezeichnen, auf dem man vorwärts zu gehen habe. Statt die Seminare aufzuheben oder sie in irgend eine der Phasen, die sie durchlaufen hatten, zurückzustoßen, ließen sie sich ja lieber mit evangelischem Geiste durchdringen und dann weiter bilden. Das ist meines Wissens die Genesis der Regulative. Sie sind also keineswegs nur bestimmt, der sogenannten Afterbildung entgegenzuwirken, sondern sie sollten auch die hundertjährige Arbeit der preußischen Volksschule vor dem Andrängen der überkirchlichen Reaction, die sich dem Feudalismus verbunden hatte, schützen.

Ein jetzt emeritirter Consistorial- und Schulrath, welcher dieser Partei angehört, setzte mir noch 1860 auseinander, das Beste an den Regulativen sei die Unterschrift Raumers; ich wage — das Gegentheil zu behaupten. Das Mislichste, resp. das Mislichе an den Regulativen war die Unterschrift des Ministers v. Raumer. So dankenswerth es war, daß seit Beckedorff zum ersten male wieder eine allgemeine Norm für die Arbeit in den Seminaren gegeben ward, so dringend es geboten erschien, daß nach „den tiefgehenden Entwicklungen, welche seit jenem Erlaß in Wissenschaft, Staat und Kirche statt gefunden hatten, deren Einfluß auf den Volksunterricht und die Anforderungen an ihn sich überall geltend machte, nun auch Feststellungen gegeben würden, durch welche Abgelebtes und Irriges ausgeschieden würde und das Berechtigte zur Geltung und Gestaltung gelange," so hätten doch so tief eingreifende Bestimmungen, wie die im Regulativ vom 1. October 1854 enthaltenen, lieber auf dem gesetzlichen Wege geregelt

werden sollen. Doch es ist bekannt, welche Schwierigkeiten sich in Preußen dem Erlaß eines Unterrichtsgesetzes entgegenstellen. Aber nicht nur, daß der Minister, sondern auch, daß dieser Minister die Regulative unterzeichnete, war ein Uebelstand; denn sein Name prägte ihnen einen kirchlich-politischen Charakter auf und trug dadurch dazu bei, daß sich auf dem Gebiete der Volksschule ein Parteiwesen entfaltete, das demselben nicht förderlich sein konnte, und es hat das zum Theil jene Isolirung der preußischen Schularbeit von der des übrigen Deutschlands herbeigeführt, die wir beklagen und die vordem nicht also stattfand. Damit hängt die Deutung zusammen, welche gewiße Ausdrücke des Regulativs erfuhren, wie z. B. der von den sogenannten Classikern. Aus der Feder eines Liberalen geflossen, würde diese Bezeichnung nur eben meinen, daß es mislich sei, aus der großen Zahl unserer Dichter einzelne als Classiker zu bezeichnen; mit Raumers Unterschrift versehen, scheint das Wort eine Verachtung der poetischen Nationalliteratur aussprechen zu wollen, von der, Gott sei Dank, in den meisten unsrer Seminare nie eine Spur vorhanden gewesen ist.

Welche Aufnahme die Regulative fanden, wie gering die Zahl derer war, welche sie ruhig zu beurtheilen vermochten, wie sie auch theilweise eine recht verkehrte Anwendung fanden und wie sie bis zu dieser Stunde eine Stelle in jedem politischen Parteiprogramm eingenommen haben, ist bekannt. Die Leidenschaft hat das Urtheil getrübt und wir haben häufig genug da Gegner angetroffen, wo Freunde stehen müßten und umgekehrt. Der Verfasser der Regulative ließ sich weder durch den Beifall noch durch den Tadel beunruhigen, sondern arbeitete vom ersten Tage nach ihrem Erlasse an, an ihrer Durchführung und ihrer Weiterentwicklung. Die Art und Weise, in der sich diese vollzog und bis zu Stiehl's Rücktritt vollzogen hat, ließ zugleich erkennen, was die Regulative eigentlich wollen.

Sie haben zuvörderst in der Frage, ob es die Aufgabe sei, jungen Männern eben nur die ihnen für die Ausrichtung des Lehramtes nöthigen Kenntnisse beizubringen oder sie zu christlichen Lehrern zu erziehen, Stellung genommen und sich mit den ersten Begründern der Anstalten, mit Beckedorff, mit Diesterweg, wie er bei der Eröffnung von Mörs stand, und mit der Conferenz von 1849 für den erziehenden Unterricht entschieden. Sie haben es ferner ausgesprochen, daß die Unterweisung der Seminaristen sich auf ihren Zweck zu beziehen habe und haben darum jedem Seminar eine Uebungsschule beigegeben, ebenfalls mit Beckedorff. In dieser Rücksicht stellen sie sich in dem Streite zwischen Diesterweg und Otto Schulz, der das Berliner Seminar anfänglich ohne die Schule haben wollte, auf die Seite Diesterweg's. Sie sind dabei weit entfernt davon, die Lehrthätigkeit im Seminar beschränken oder herabdrücken zu wollen. Dafür zeugt die Wiederaufnahme der Beckedorff'schen Forderung des dreijährigen Cursus, welche mit gleicher Energie bis dahin noch nirgends gestellt war. Auch da, wo der Schein dagegen ist, handelte es sich doch nur um Concentration der damals zerstreuten, bisweilen selbst zersplitterten Kräfte. Ich habe oben das Verzeichnis der vielerlei Gegenstände gegeben, in welche sich der Unterricht vor 30 Jahren in jedem einzelnen Fache theilte; es würde ein noch überraschenderes Bild gewonnen werden, wenn ich die Lehrweise — namentlich in der Religion und in der Muttersprache — vorführte, welche die Revisoren jener Zeit an einzelnen Stellen sahen. Noch größer würde die Ueberraschung sein, welche die Einsicht in die große Bildungsdifferenz bei den Zöglingen mancher Seminare machen würde. Hier, etwa in Geometrie oder Geographie, überraschendes Detailwissen und dort, in dem Gebrauch der Muttersprache, im praktischen Rechnen bedauerliche Unwissenheit. (Vgl. Stiehls Mittheilungen über das Ergebnis einer Revision der ostpreußischen Seminare in: „Meine Stellung"). Endlich war der Standpunct der einzelnen Anstalten kein gleichmäßiger. Daß aber Gleichmäßigkeit ebensowohl in der Bildung des Einzelnen wie unter den verschiedenen Anstalten herbeigeführt werden muß, steht außer Zweifel. Schon bei der Gymnasialbildung darf es nicht geduldet werden, daß das Wesentliche hinter Unwesentlichem zurückstehe, daß die Lehrpläne der einzelnen Anstalten in Hauptsachen von einander abweichen und daß

bei der Entlassungsprüfung verschiedene Maßstäbe angelegt werden. Um wie viel mehr wird bei den Seminaren darauf zu halten sein, deren Abgangsprüfung die im ganzen Staatsverbande gültige Qualification zu einem Amte verleiht. Darum mußte zuvörderst festgestellt werden, was unterschiedslos von allen Seminaren zu verlangen sei, welchen Anforderungen in Bezug auf die Hauptsachen sie zu genügen hätten, ehe man ihnen gestatten dürfe, weiter zu greifen. Es folgte deshalb auch dem Regulativ vom 1. Octbr. 1854 noch in demselben Herbst die Instruction für die Entlassungsprüfung, welche von den Zöglingen der Seminare bei ihrem Abgange den Nachweis verlangte, daß sie die mit ihnen behandelten Lehrstoffe wirklich durchdrungen hätten, sie mündlich und schriftlich selbständig zu reproduciren und so darzustellen vermöchten, wie sie im Unterrichte zum Vortrage gekommen. Zwei Jahre später (30. März 1857) wurden die Bestimmungen für die Wiederholungsprüfung und für diejenige der nicht seminaristisch gebildeten Lehrer verschärft. Es wurde namentlich die erstere für alle interimistisch angestellten Lehrer angeordnet, gleichviel mit welchem Zeugnis sie abgegangen seien. Für alle Examina ward Norm, daß die Censuren sehr gut und gut nur dann ertheilt werden dürften, wenn in der Religion, in der deutschen Sprache und im Rechnen diese Censur erlangt sei, daß aber auch das erste Zeugnis nur bei gute n Leistungen in den Realien und in der Geschichte zuläßig sei. (Centralblatt 1857 S. 414.)

Im Spätherbst 1858 trat v. Bethmann-Hollweg an Raumers Stelle. Er beseitigte diejenigen Bestimmungen des Regulativs vom 1. Octbr. 1854, welche die größten Bedenken erregt hatten, durch die Verf. vom 19. Nov. 1859 und 3. Sept. 1860 und 16. Febr. 1861. Der mathematische Unterricht wurde erweitert, derjenige in den Decimalbrüchen ausdrücklich geboten, auch der in der Geometrie wieder eingeführt. Die Seminare wendeten sich mit viel Liebe diesem Gegenstande zu, und wenn sich jetzt auch schwerlich ein Director findet, der nicht zunächst in den ethischen Fächern zu unterrichten wünschte, so sind doch deren viele, die den mathematischen kein geringeres Interesse zuwenden als seiner Zeit Diesterweg. Es wurden die Meisterwerke der deutschen Classiker, ich darf nicht sagen in die Privatlectüre der Seminaristen eingeführt, denn das war nicht nöthig, weil sie factisch in den meisten von ihnen nicht gefehlt hatten, sondern es muß heißen, der besondern Beachtung des Lehrers der deutschen Sprache empfohlen, ihr Gebrauch geordnet. Wie sehr es gewünscht wurde, daß den Seminaristen diejenigen nationalen Dichtungen, für deren Verständnis sie die nöthige Vorbildung haben, erschlossen würden, ergaben weitere Rescripte. Die beifällige Aufnahme und Reproduction von Reiseberichten, in denen Nachricht darüber gegeben ist, ebenso von Revisionsprotokollen dieser Art im Centralblatt und die Aufnahme, welche ein sehr vorzügliches Referat des Seminarlehrers Supprian in Steinau a/O. über die Lectüre der Seminaristen in demselben gefunden hat, beweist ebenfalls dafür. In den Jahren 1859 und 1860 wurden auch die Pensa für den Religionsunterricht der Volksschule und der Präparandien beschränkt, implicite wurde damit auch dem Religionsunterricht in den Seminaren eine modificirte Aufgabe zugewiesen. Daß es bei diesem keineswegs darauf ankomme, eine Menge von Liedern, Sprüchen, Historien anzueignen, sondern darauf, eine lebendige Ueberzeugung zu schaffen, bezw. zu begründen, daß der Seminarist namentlich mit der hl. Schrift selbst vertraut werden müße, daß er die Kernsprüche derselben in ihrem historischen und ihrem inneren Zusammenhang zu verstehen angeleitet werden solle, ist im Centralblatt an vielen Stellen ausgeführt, am ausführlichsten in dem „Berichte eines Seminardirectors" vom Jahre 1864 im September- und Octoberheft 1865. Endlich wurde auch dem naturkundlichen Unterrichte eine Erweiterung zu Theil; es wurde durch die Empfehlung eines Leitfadens für die Chemie dieser Lehrgegenstand ausdrücklich eingebürgert. (Rescripte vom 18. Oct. 1862 und vom 13. März 1865.)

Der Seminar-Unterricht in Preußen bewegt sich also schon lange nicht mehr in den Grenzen, sondern nur noch auf der Grundlage und den Bahnen, die ihm 1854 gewiesen worden sind. Auswärtige Collegen, welche überrascht waren, die Unter-

richtsarbeit in unsern Seminaren wesentlich anders zu finden als sie erwartet, bezw. als das Bild war, welches sie auf Grund von Landtagsdebatten und Berichten pädagogischer Blätter mitgebracht hatten, haben mich veranlaßt, die Gründe zu suchen, aus denen der wahre Sachverhalt, bezw. die Weiterentwicklung des Regulativs außerhalb der Anstalten selbst so wenig bekannt sei. Ich glaube sie, so schwer mir das wird, nicht zum geringsten Theile in dem Verhalten der Opposition und in der allgemeinen Gleichgültigkeit gegen unsere Arbeit suchen zu müßen. Ich habe es noch nie erlebt, — in neunjähriger Thätigkeit im Seminardienst in drei verschiedenen Provinzen, daß irgend jemand aus den Kreisen, die über uns zu Gericht sitzen, eine Einsicht in das Getriebe unsrer Anstalten genommen hätte; ich habe die Bitte, das zu thun, an zwei hervorragende pädagogische Schriftsteller vergeblich gerichtet. Aber eben, weil dem so ist, muß ich als den andern Grund angeben, die Regierung hat zu wenig gethan, damit ihre Fortschritte bekannt werden. Allerdings ist das Centralblatt der preuß. Unterrichtsverwaltung hiefür da, aber dasselbe hat einen sehr reichhaltigen Inhalt; es kommen in demselben vielerlei Stimmen zu Worte, und so liest sich jeder heraus, was seine Meinung, bezw. sein Vorurtheil bekräftigt. Es wäre gewiß viel verhütet worden, wenn der Verfasser der Regulative, statt sie in zehn unveränderten Auflagen zu ediren, stets den neuen Ausgaben derselben diejenigen Rescripte neueren Datums beigefügt hätte, welche die Bestimmungen derselben modificiren. Erstens wäre damit der Wahrheit ein Dienst geleistet worden, zweitens wäre unberechtigter Oppositien eine Handhabe entwunden, und drittens wäre auch der Irrthum beseitigt, welchem wir noch unter unsern Collegen selbst oft begegnen, es lege die Regierung auf die jüngeren Rescripte geringeren Werth als auf die früheren. Diese Behauptung hat in der Zeit von 1858 bis 62 viel Schaden gestiftet und es will uns scheinen, als kehrten die Zeichen jener Zeit wieder. Die Rescripte von Bethmanns, welche die Regulative weiter führen, finden sich im Centralblatt 1859 S. 690 bis 701; 1860 S. 545 bis 548; 1861 S. 135 bis 179. Der Landtagsbericht, welcher die oben angegebenen Thatsachen illustrirte, bezw. die Rede des Ministers v. Bethmann-Hollweg 1859 S. 277 bis 278, v. Mühlers 1869 S. 4 ff., der sehr instructive Lehrplan eines Seminars in Westpreußen (wo Bock, der Verf. des Wegweisers, die Seminararbeit leitet und wo die Verhältnisse der Volksschule die äußerste Beschränkung gebieten) ist aufgenommen 1866 S. 459 bis 498; Revisionsberichte von Schulcollegien, welche meine Angaben bestätigen, sind zu vergl. 1866 S. 227 ff., ebenda 274 ff., 1868 29 ff. Reiseberichte 1869 S. 162—172 und ein solcher, welcher preuß. und außerpr. Anstalten vergleicht 1869 S. 537. Für den Religionsunterricht ist zu vergl. der Bericht des Gen.-Supr. Dr. Lehnert 1859 S. 271—76 und das Gutachten über den Katechismus von Heuser und Sander 1865 S. 541; für den Unterricht im Deutschen 1865 S. 406 und 1870 S. 591—608; für den Unterricht in Naturwissenschaften 1862 S. 595, 1867 S. 291 ff. Ein genaues Verzeichnis habe ich in Kehrs Blättern II. gegeben. *)

*) Der vorstehende Artikel ist im Winter 1871/2 geschrieben, und nur der Setzerstrike hat seinen Druck bis jetzt verzögert. Wie der Text nachweist, ist indes die Literatur bis zum heutigen Tage nachgetragen und ebenso die Entwicklung des Seminarwesens bis in die letzten Tage hinein verfolgt worden. Darnach lag die Versuchung nahe, auch die obigen Mittheilungen über die Entstehung, die Bedeutung und die Entwicklung der Regulative in Rücksicht auf die neuesten Ereignisse einer Umarbeitung zu unterwerfen. Ich habe aber vorgezogen, dieselben trotz der sichern Erwartung einer baldigen Beseitigung der Regulative unverändert stehen zu lassen. Meine Darstellung ist ein unmittelbares Zeugnis für die Auffassung, welche jene drei Rescripte nicht bei mir allein, sondern auch bei andern preußischen Seminardirectoren und Lehrern gefunden haben. Nach dem Erlaß vom 16. Februar 1861 in den Seminardienst getreten, haben wir gemeint, daß mit diesem selbst den Regulativen der Raumersche Charakter genommen sei und daß wir berechtigt seien, ohne uns etwas von dem pietistischen oder confessionalistischen Wesen, was ihnen äußerlich anhaftet, anzueignen, auf ihrer Grundlage und in den von ihnen vorgezeichneten

Aber die Sorge, welche die Centralstelle der Pflege des Seminarwesens zuwendete, erstreckte sich auch weiter. In der Zeit von 1846 bis 1871 ist der drei-

Bahnen an der Entwicklung der Seminare mitzuarbeiten und wir sind überzeugt gewesen, daß es weder unsre Aufgabe, noch die Intention des Verfassers der Regulative sei, dem deutschen Volke seine Bildungsschätze zu schmälern, bezw. deren Quellen zu verengern oder gewiße Lehrmethoden als die allein richtigen zu bezeichnen und daß wir am allerwenigsten dazu die Hand bieten sollten, todtes Kirchenthum an die Stelle lebendigen Christenthums zu setzen. Wir haben diese Ueberzeugung in allen amtlichen Beziehungen stets zum Ausdrucke gebracht und bringen dürfen.

Allerdings haben uns andre entgegengestanden, die eine diametral entgegengesetzte Auffassung der Sache zur Schau trugen, und deren Verhalten einen großen Theil der Anklagen rechtfertigte, welche gegen die Regulative erhoben worden sind. Ich will auch einräumen, daß Auszeichnungen und Beförderungen vielfach Männern dieser Richtung zu Theil geworden sind und daß namentlich einige seiner Zeit Aufsehen erregende schnelle Beförderungen Männer derselben und zwar solche traf, die in den lutherischen Provincialvereinen ihrer Provinz eine hervorragende Stellung eingenommen oder während der Conflictsperiode um das Zustandekommen von Loyalitätsadressen sich verdient gemacht hatten. Es ist aber meine Pflicht zu bezeugen, daß uns andere niemals weder eine Provincialbehörde noch die Centralbehörde gehindert hat, daß uns vielmehr jede, irgendwie mögliche Förderung unserer Bemühungen geworden ist und daß die Versetzungen, welche einzelne von uns vor immer bedeutendere Aufgaben stellten, doch auch dafür zeugen, daß wir im Einverständnis mit unserem Chef arbeiteten. Wenn der Geheime Oberregierungsrath Stiehl dem neuen Minister das Seminar zu Weißenfels als ein solches ausdrücklich zum Besuche vorgeschlagen hat, welches über die im Regulativ gesteckten Grenzen hinausgehe, so liegt auch darin ein thatsächliches Anerkenntnis der Bestrebungen des dortigen Directors. Immerhin aber mochte bis jetzt der Zweifel über die ursprüngliche, bezw. die wirkliche Absicht und Ansicht Stiehls berechtigt sein, weil von ihm selbst keine Erklärung ausgieng.

Er hat nun endlich sein Schweigen gebrochen und in einer besondern Brochüre (Meine Stellung zu den drei preußischen Regulativen. Eine Flugschrift von F. Stiehl, Berlin 1872), eine Darlegung des Ursprungs, der Grundsätze und der Wirkungen der Regulative gegeben. Ob er es zur guten Stunde gethan, in wie weit seine Verwaltung oder die Form der Vertheidigung, die bis jetzt, wie es scheint, überall unfreundliche Aufnahme der Flugschrift in der Presse verschuldet habe, in wie weit dieses Urtheil auf Rechnung der Parteileidenschaft komme, dies zu untersuchen, ist nicht dieses Orts. Hier interessirt nur das Thatsächliche, in dem theils eine Bestätigung, theils eine Ergänzung der von mir im Texte gegebenen Mittheilungen liegt. — Stiehl führt die Genesis der Regulative in die Zeit des Ministeriums Ladenberg zurück und bezeichnet als äußere Anregung zu denselben das Ergebnis einer von ihm in Ostpreußen vorgenommenen Seminarrevision. Eine Solidarität mit Raumer oder gar mit Stahl und Hengstenberg lehnt er entschieden ab. Nur „die mehrfach vorkommenden paränetischen Einkleidungen der Gedanken in bildliche Form die unter den damaligen Verhältnissen nützlich erschienen und beliebt wurden," bezeichnet er als „ein specifisches Product der Raumer'schen Verwaltung," so daß es den Anschein gewinnen würde, diese „Einkleidungen" seien von Raumer selbst gemacht oder veranlaßt worden, wenn sie nicht in einer Anmerkung als „bis dahin in Preußen nicht unüblich" unter Berufung auf das Landschulreglement vom 12. August 1763 entschuldigt würden. Wie nun dem auch sei, jedenfalls erklärt er sie für Beiwerk. Sie gehören nicht zur Substanz der Regulative.

Die Revision der ostpreußischen Seminare hatte namentlich in Bezug auf den Religions- und den Geschichtsunterricht sehr traurige Resultate ergeben und gezeigt, daß vielfach der eigentliche Bildungszweck zu Gunsten der Aneignung nicht zum Verständnis gebrachten Materials zurückgestellt wurde, das nur den Schein der Gelehrsamkeit hatte (Verhältnis der Synoptiker zu einander, das Evangelium des Marcion, Irenäus, Justinus Martyr, die Gnostiker — gelegentlich der Einleitung in das Evangelium des Matthäus), daß der Einrichtung der Seminare die Einheit, ihrer Arbeit die Beziehung auf den Lehrzweck fehlte und daß die pädagogische und die methodische Anweisung getrennt betrieben wurden; in Bezug auf letztere lag sogar der theoretische Unterricht und die praktische Anleitung in verschiedenen Händen. — Auf Grund der Revisionsberichte und als Ergebnis seines Vortrages beim Minister von Ladenberg arbeitete Stiehl ein Rescript aus, welches unter dem Datum des 31. Octobers an das Provincialschulcollegium erlassen wurde. Seine Publication fiel bereits unter Raumer, der aber seine Unterschrift weigerte und es von dem damaligen Dirigenten der Unterrichtsabtheilung Johannes Schulze zeichnen ließ.

jährige Cursus neu eingerichtet worden in 16 Seminaren. Gegründet worden sind folgende Anstalten: 1847 Münsterberg, 1849 Steinau a/O. Peiskretscham k., 1857 Elsterwerda, 1858 Creuzburg, 1859 Bütow, 1861 Oranienburg, 1862 Reichenbach O. L., 1863 Liebenthal k., 1864 pr. Friedland, Drossen, 1865 Kozmin, Exin k., 1866 Friedrichshoff, Berent k., Kyritz, 1867 Gingst, Pilchowitz k., Hilchenbach, Tramburg, 1868 Boppard k., 1870 Hildesheim k. (22, dar. 16 ev. 6 k.). Außerhalb Preußens wurden in derselben Zeit in Deutschland gegründet: 1851 Lüneburg, Neuenhaus, Usingen (nur reorgan.), Bautzen k., Frankenhausen, 1852 Aurich, 1856 Callenberg, 1857 Eckernförde, 1858 Altenburg, Bremen, 1860 Vechta, 1863 Borna, 1869 Zschopau (13), außerdem wurden 1854 in Köthen die Seminare von Dessau und Köthen vereinigt und das Seminar zu Freiberg 1856 in Nossen reorganisirt. Endlich gebührt dieser Zeit auch die Erkenntnis der hohen Wichtigkeit, welche die äußere Ausstattung der Seminare hat. In der Zeit von Beckedorffs Rücktritt bis 1846 ist ein einziges Seminargebäude neu aufgeführt worden und dieses, welches in seinen Raumverhältnissen seiner Aufgabe nicht genügte, ist wieder verlassen worden. Seit 1846 sind in Preußen 25 bis 30 Seminare neu gebaut und ausgestattet worden mit einem Kostenaufwand von reichlich drei Millionen Thalern. Einzelne der Gebäude, wie z. B. das in Münsterberg, das nach seinem Muster gebaute zu Exin, das zu Neuwied, sind durch ihre Schönheit und Zweckmäßigkeit in weiten Kreisen bekannt. Die Sorge, welche die Verwaltung diesem Gegenstande zuwendet, ist ihr hoch anzurechnen. Den Bedenken, die selbst aus dem Munde von Schulräthen der Bezirksregierungen oft geäußert werden, es könnte die gute Einrichtung und Ausstattung der Seminargebäude eine Verwöhnung der Seminaristen zur Folge haben, setzt sie die Erwägung entgegen: Bedürfen die Grundbedingungen der Gesittung, Ordnung und Reinlichkeit schon im Familienleben einer sorgfältigen und unausgesetzten Pflege, so werden sie in der Vereinigung vieler Zöglinge zu gemeinsamem Leben und Arbeiten

Das Rescript enthält eine scharfe Kritik des Revisionsbefundes und giebt Normen für den Unterricht, die nach den in der Flugschrift mitgetheilten Proben in so hohem Grade beachtungswerth erscheinen, daß der unverkürzte Abdruck des Rescripts dringend zu wünschen wäre. Warum zwischen dem normativen Rescript vom 30. Oct. 1854 und dem Erlaß der Regulative vier Jahre Raum gelassen wurde, erfahren wir nicht. Zwischen den Zeilen ist wohl zu lesen, daß es Jahre heißen Kampfes gewesen sein mögen. „Wie es die Revolution gethan, so versuchte dann eine politische und kirchliche Reaction, die Schule in Mitleidenschaft zu ziehen. Es gelangten an den Minister von Raumer sehr weitreichende Vorschläge nach dieser Richtung; hätte ich nicht meine Regulative vorgelegt, es würden andere, meines Erachtens die wahren Interessen der Schule nicht fördernde Reglements gegeben worden sein" (S. 12.). Stiehl spricht übrigens ausdrücklich aus, daß ihn nicht nur das Interesse der Abwehr anderer Reglements geleitet habe, sondern daß die Regulative von ihm aus freiester Ueberzeugung gearbeitet worden seien. „In einer Streitschrift, die mir augenblicklich nicht zur Hand ist, ist die Aeußerung eines früheren Schülers von mir erwähnt, ich hätte auf die Ausgabe der Regulative meinen Namen nicht zu setzen gebraucht; jeder meiner Schüler würde sofort aus dem Inhalt den früheren Seminardirector Stiehl erkannt haben" (S. 5). Die politische Tendenz, aus der er geschrieben, bestimmt er, freilich im Gegensatz zu vielen seiner Nachbeter, in folgenden Worten. „Abgesehen von zum Theil sehr dürftigen, fast nur mechanischen Leistungen der Schulen, trat in den Seminaren ein Drängen nach der Peripherie, eine Oberflächlichkeit in der religiösen und formellen Bildung dem kritischen Beobachter entgegen, die, wenn nicht die vom Jahre 1810 ab aus den edelsten Motiven angestrebte Volksbildung sich ohne greifbare, bleibende Resultate der geistigen und der sittlichen Kraft verflüchtigen sollte, eine Remedur unabweislich erscheinen ließ. In diesem Sinne und *nur in diesem* habe ich den Erlaß der Regulative als eine *politische* Nothwendigkeit angesehen."

Die Nothwendigkeit der Weiterentwicklung nicht nur, sondern auch „neuer Entwicklungen" räumt Stiehl wiederholt ein und deutet auch die Wege für dieselben an, ist aber der festen Ueberzeugung, daß die Principien der Regulative nicht verlassen werden dürfen. Berlin, 21. Juni 1872. Der Verf.

noch eifriger geübt und bethätigt, von der Staatsverwaltung aber die hiezu geeigneten Mittel beschafft werden müßen, wenn das Streben der Zöglinge in der Anstalt gefördert und zu fernerer Lebensgewohnheit entwickelt werden soll. Selbstredend wird diesem Ziele durch die Befriedigung der mannigfachen Bedürfnisse, welche die Berufsbildung und die physische Pflege der Zöglinge erheischt, allein noch nicht Rechnung getragen; die Fürsorge der Staatsverwaltung wird vielmehr auch darauf gerichtet sein müßen, daß es den Zöglingen nicht an den geeigneten Mitteln und Geräthen fehle, um ihre Habseligkeiten nach Maßgabe der örtlichen Benützung geordnet zu bewahren gegen Staub, Verunreinigung, Gebrauch, bezw. Misbrauch durch andere zu schützen. Die Grundform für Neubauten und die Verwendung der einzelnen Räume sind zu ersehen aus dem Centralblatt 1868 S. 550 ff. Ein noch nicht amtlich publicirtes aber in Kehrs Bl. II. abgedrucktes Rescript vom 15. April 1871 enthält ein Programm für Einrichtung und Ausstattung der Seminare in Preußen, dessen Ausführung auf allseitige Zustimmung rechnen darf.

Nach der Entlassung des Ministers von Mühler, der seit 1862 das preußische Unterrichtswesen geleitet hatte, und nach der Uebernahme des Cultusministeriums durch Dr. Falk erhob sich namentlich in der politischen Presse, zugleich aber auch in pädagogischen Blättern aller Richtungen ein Ruf nach einer gründlichen Reform des gesammten Volksschulwesens in Preußen; hier und da klang auch das Verlangen durch, daß der neue Minister den Mann entlassen möchte, der unter acht seiner Vorgänger die Generalia des Volksschulwesens bearbeitet hatte. Der Minister sah sich veranlaßt, eine Conferenz zu berufen, welche die Frage nach der Nothwendigkeit, und eventuell der zweckmäßigsten Durchführung der Reorganisation berathen sollte. Die Commission wurde gebildet durch Männer aller Parteien und aller Confessionen. Es gehörten ihr an: Mitglieder des Reichstages, bezw. des preußischen Landtages: 1. von Kleist-Retzow (äußerste Rechte), 2. von Mallinkrodt (kathol. Centrumspartei), 3. Richter, Pastor in Marienborf, 4. Techow, Gymnasialdirector a. D., 5. Dr. Paur, Oberlehrer a. D. (sämmtlich liberal); ferner Schulmänner, die entweder im Communaldienst stehen oder an Privatschulen arbeiten, 6. Dr. Schirm, Schulvorsteher in Wiesbaden, 7. Bohm, Schulvorsteher in Berlin, 8. Weiß, Vorsteher des Victoria-Bazars (sämmtlich liberal), 9. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen; endlich preußische Schulräthe und Seminardirectoren, 9. 10. die katholischen Schulräthe Kellner aus Trier und Arnold aus Liegnitz und 11. der katholische Seminardirector Treibel aus Braunsberg, 12. 13. 14. 15. Schulrath Baier aus Wiesbaden, Bock aus Königsberg, Spieker aus Hannover und Seminardirector Fix aus Soest; 16. Schulrath Wetzel aus Stettin; 17. 18. 19. die Seminardirectoren Lange aus Seegeberg, Schorn aus Weißenfels und Giebe aus Bromberg. Außerdem nahmen 20. 21. die beiden Decernenten des Seminarwesens im Ministerium, die Geheimen Oberregierungsräthe Stiehl und Dr. Stüve, an der Conferenz activ Theil; der Unterstaatssecretär Achenbach assistirte dem Minister und vertrat ihn an einem Tage; die Geheimen Regierungsräthe Linhoff (kath.) und Wätzeldt (ev.) und der Assessor von Wolff, dieser als Protokollführer wohnten der Conferenz bei, ohne sich an der Debatte zu betheiligen. Die Conferenz arbeitete unter dem Vorsitze des Ministers vom 11. bis zum 20. Juni; es wurden die jedesmaligen Ergebnisse der Debatte, welche am 18. 19. und 20. die Seminare, deren Ergänzung durch Fortbildungsanstalten und die Präparandien zum Gegenstande hatte, von dem Minister in ein Resümé zusammengefaßt, dessen Treue und lichtvolle Gruppirung alle Mitglieder rühmen; eigentliche Beschlüsse aber wurden nicht gefaßt. Dennoch darf als positives Ergebnis angenommen werden, daß noch vor Erlaß des neuen Unterrichtgesetzes die Aufhebung der drei Regulative auch formell geschehen werde, nachdem die Seminardirectoren und Schulräthe constatirt hatten, daß die von ihnen gezogenen Grenzen überall überschritten seien.

So steht eine wichtige Entscheidung bevor*) und ich schließe die Geschichte des preußischen Seminars gerade vor einem Wendepuncte, um mich nun der Darstellung des gegenwärtigen Standes der Seminare zuzuwenden, in welche dasjenige hineingenommen werden soll, was in den außerpreußischen Ländern zu ihrer Entwicklung geschehen ist.

B. Statistik, bezw. gegenwärtiger Zustand der Seminare.

1. Deutschland. a) Preußen. Das preußische Schullehrerseminar gehört zu den höheren Lehranstalten und steht wie diese unter dem Provincialschulcollegium, einer Behörde, welche den Oberpräsidenten der Provinz zum Vorsitzenden hat und dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten unmittelbar untergeordnet ist. In diesem fungiren je nach Bedürfnis ein oder mehrere Schulräthe der Bezirksregierung des Provincialhauptortes als Commissarien für das Seminarwesen. Eine Ausnahme findet nur in Berlin insofern statt, als dort alles Schulwesen vom Provincialschulcollegium ressortirt, also auch der Commissarius für die Seminare Provincialschulrath ist, und in Hannover, wo noch keine Eintheilung in Regierungsbezirke durchgeführt ist und das Elementarschulwesen von dem Consistorium geleitet wird, das Seminarwesen aber vom Provincialschulcollegium. Die Seminare sind confessionell, demnach ist auch die Aufsicht über sie, wie die über die Gymnasien confessionell gesondert. Nur in Pommern und Brandenburg sind keine katholischen Seminare.

Damit die Regierungen auch an ihrem Theile in eine organische und continuirliche Verbindung mit den Seminaren kämen, ist durch Min.-Rescript v. 23. Febr. 1867 (Centralblatt 1867 S. 202) 1. eine alljährlich abzuhaltende Sitzung des Provincialschulcollegiums nur für die Angelegenheiten des Seminarunterrichtes und des Volksschulwesens, soweit es durch diese beeinflußt ist, eingerichtet, zu welcher die Regierungsschulräthe der ganzen Provinz eingeladen werden.*) 2. die Zuziehung eines oder mehrerer der betreffenden Regierungsschulräthe zur Revision der Seminare befohlen, eine unmittelbare Betheiligung an der Revision ist ihnen nicht gestattet; 3. zwischen dem Provincialschulcollegium und den Bezirksregierungen die gegenseitige Mittheilung von Verfügungen allgemeinen Inhalts angeordnet.

Es ist nicht dieses Ortes, auf das dringende Bedürfnis einer andern Organisation der preuß. Unterrichtsleitung und die hundert Uebelstände, die aus dem gegenwärtigen Dualismus zwischen Schulcollegium und Regierung entstehen, einzugehen; daß aber die Seminare diese Uebelstände aus erster Hand empfinden, ist gewiß hier auszusprechen.

Um auch sonst eine gewiße Uebereinstimmung unter den einzelnen Anstalten herbeizuführen und dieselben bei aller Pflege ihrer provinciellen Besonderheit auf gleichem Niveau zu erhalten, ist die Einrichtung getroffen, daß die Seminarlehrer und namentlich die Seminardirectoren bei ihrer Ernennung oder in den ersten Jahren ihrer Amtsthätigkeit in den Stand gesetzt werden, fremde Seminare kennen zu lernen. Auch das Centralblatt für die preußische Unterrichtsverwaltung, welches den Seminaren eine vorzügliche Aufmerksamkeit zuwendet, dient diesem Zwecke, indem es bald aus Reiseberichten, bald aus Jahresberichten, bald aus Lehrplänen und Gutachten von Provincialschulcollegien oder Seminardirectoren Mittheilungen giebt. Das Lehrercollegium der Seminare besteht in der Regel aus dem Director, vier ordentlichen Seminarlehrern, dem Vorsteher der Uebungsschule und einem oder zwei Hülfslehrern. Wo nur zweijähriger Cursus ist, namentlich da, wo nur zweijährige Aufnahme geschieht, ist die Zahl der Lehrer geringer, wo, wie in Karalene oder in Tondern, zweierlei Unterrichtssprache vorkömmt, größer.

*) Diese Entscheidung ist insofern erfolgt, als dem Geh. Ober-Regierungsrath Stiehl die erbetene Entlassung gewährt und die Aufstellung von Rescripten befohlen ist, welche die Regulative ersetzen sollen. Die Publication derselben ist für Anfang October in Aussicht genommen.

*) Im Centralblatt 1867 S. 669 ff. findet sich der Vortrag, den Schulrath Bock bei Eröffnung dieser Conferenzen in Königsberg gehalten hat.

Die Lehrer sind mit ganz wenigen Ausnahmen nur für die Anstalt thätig; auch der Unterricht im Turnen und im Zeichnen wird von Seminarlehrern ertheilt; die Verbindung des Directorats mit geistlichen Nebenämtern ist fast überall gelöst, und nur in Verbindung mit andern Erziehungsanstalten, Waisenhäusern, Taubstummen- und Blindeninstituten treffen wir die Seminare noch an mehreren Stellen: die angelehnte Anstalt (nur in Bunzlau ist das Seminar diese) hat dann ihren eigenen Etat, ihr eigenes Collegium und nur die Direction ist gemeinsam. Die Directoren sind nicht ausschließlich Literaten; doch sind die Fälle, in denen bewährte Seminarlehrer aus der Zahl der Illiteraten zu Directoren befördert worden sind, noch selten. Mit Vorliebe und es muß hinzugefügt werden, in vielen Fällen mit glücklichem Erfolge sind Geistliche, die sich im Schulinspectorate oder sonst im Schuldienste bewährt hatten, zur Direction des Seminars berufen worden. In den meisten Fällen aber werden die wissenschaftlich gebildeten Seminarlehrer dazu ersehen. Das Lehrercollegium ist nemlich so zusammengesetzt, daß es aus einem Literaten, gewöhnlich Theologen, einem technisch gebildeten Musiker und im übrigen aus Illiteraten besteht. Die geringe Besoldung, vielleicht auch principielle Gründe, haben es herbeigeführt, daß die jungen Theologen gleich in die erste Stelle berufen wurden. Es haben sich dadurch bisweilen Missstände erzeugt und zwar sowohl da, wo der Director dem Literaten eine Stellung über den Collegen einräumte und so einen Dualismus herbeiführte, als da, wo er sie ihm weigerte. Nachdem einige dieser jungen Männer eine unerwartet schnelle Beförderung erfahren haben, hat sich der anderen hier oder da eine gewiße Unruhe bemächtigt, welche dem Anstaltsleben nicht förderlich ist. Mit durchgängiger und ausreichender Aufbesserung der Gehälter — die durch den Etat von 1872 gewährte ist nicht ausreichend — wird wohl Remedur eintreten; es wird dahin kommen, daß der Eintritt in den Seminardienst in der Regel an den untern Stellen erfolgt und die Beförderung von der persönlichen Tüchtigkeit im Amte ohne Unterschied der Vorbildung abhängt. Uebrigens werden junge Theologen nur dann angestellt, wenn sie eine pädagogische Prüfung bestanden haben.

Mit Ausnahme des Seminars für Stadtschulen in Berlin, welches Externat ist, haben sämmtliche Anstalten eine etatsmäßige Stellenzahl. Die Aufnahme ins Seminar steht jedem unbescholtenen und gesunden Jüngling von 17, bezw. 18 (Berlin) Jahren frei. Derselben geht eine Prüfung voran, zu welcher entweder vom königlichen Provincialschulcollegium oder von der Seminardirection durch öffentliche Blätter eingeladen wird. Die Aspiranten, welche meist nur durch die Volksschule, bisweilen aber auch durch Realschulen oder Gymnasien gegangen sind, haben sich für die Aufnahmeprüfung besonders vorbereitet, entweder bei Geistlichen, bezw. bei Lehrern, oder in Präparandenanstalten, deren Zahl im Wachsen begriffen ist, und die trotz ihres privaten Charakters oft mit den Seminaren in irgend einer Verbindung stehen. Natürlich gehen aus ihnen viel besser und gleichmäßiger vorbereitete Jünglinge hervor. Die Aufnahmeprüfung wird von den Lehrercollegien der Seminare abgenommen, an einigen Anstalten selbständig, an anderen unter Präsidium des Commissars des Provincialschulcollegiums. Dieses nicht zum Vortheil der Sache; denn wenn die Anstalt für den Erfolg ihrer Arbeit an den Zöglingen einstehen soll, so muß sie dieselben auch frei wählen dürfen. Da fast überall mehr Aspiranten da sind, als Plätze im Seminar besetzt werden sollen, so nimmt die Prüfung von selbst den Charakter eines Concurses an. Um bei demselben gerecht zu verfahren und sicher zu gehen, haben die Seminarlehrercollegien verschiedene Wege eingeschlagen, unter denen der folgende besonders bewährt ist. Sämmtliche Aspiranten erhalten am ersten Tage schriftliche Aufgaben, welche sie in der Clausur und unter Inspection des Seminardirectors oder eines Lehrers lösen. Die Aufgaben sind zweierlei Art; die einen nöthigen zu einem zusammenhängenden, schriftlichen Gedankenausdruck, die andern enthalten zugleich eine Expertise für die positiven Kenntnisse. Examinand hat nämlich etwa 40 Fragen aus den verschiedensten Wissensgebieten in kurzen Sätzen schriftlich zu beantworten. Diese Arbeiten werden sofort corrigirt und die Censur der-

selben collegialisch festgestellt. Ergiebt sich durch dieselben die absolute Unreife eines Bewerbers zweifellos, so wird derselbe von der weiteren Theilnahme entbunden. Der zweite Tag gehört der mündlichen Prüfung. Die Bewerber, deren Zahl oft bis 70 beträgt, werden in Gruppen von 6 bis 20 von jedem Lehrer privatim in seinen Gegenständen geprüft. Am Ende dieses Examens treten die Prüfenden abermals zu einer Conferenz zusammen, in welcher sie sich gegenseitig die gewonnenen Resultate mittheilen. Dieselben ergeben regelmäßig, daß eine gewiße Zahl der Aspiranten in allen Gegenständen bestanden, andere in allen Gegenständen ungenügend befunden worden sind. Die ersteren werden aufgenommen, die letzteren definitiv abgewiesen. Die übrigen werden nun am dritten Tage von und vor dem ganzen Collegio mit einander examinirt, und die Bestbestandenen von ihnen ergänzen die Zahl der Aufgenommenen bis zu derjenigen der Vacanzen. Die Aspiranten werden vorläufig recipirt und machen eine vierwöchentliche Probe durch, nach deren Ablauf das Provincialschulcollegium die definitive Aufnahme auf Vorschlag des Directors ausspricht. Die Präparandenbildner erhalten an vielen Anstalten die Erlaubnis, der mündlichen Prüfung beizuwohnen; die Verallgemeinerung dieser Licenz wäre zu wünschen.

Der Unterricht wird überall ganz unentgeltlich ertheilt; für den Unterhalt wird eine sehr mäßige Pension gezahlt, welche allermeist nur die baaren Auslagen für die Kost deckt. Diese ist einfach, aber ausreichend; dreimal am Tage warme Kost: des Morgens und des Abends Suppe, Mittags wöchentlich wenigstens 5mal Fleisch, Sonntags Braten. Jede Anstalt hat einen Adjutenfonds von etwa 900 Thlrn. jährlich, aus dem die Zöglinge der beiden ersten Classen Unterstützung erhalten.

Nur 9 oder 10 von den etwa 80 Anstalten der Monarchie haben noch zweijährigen Cursus. Die Unterrichtsarbeit der Anstalt ist von vorn herein auf den zukünftigen Beruf ihrer Mitglieder bezogen.

Die Uebungsschule ist in Berlin eine Mittelschule, sonst eine Volksschule, deren Einrichtung es ermöglichen soll, daß die Zöglinge die richtige Anschauung von dem Unterricht in einer ein- und in einer mehrclassigen Schule gewinnen. Dieser Aufgabe zu genügen, haben die einzelnen Anstalten, deren Selbständigkeit in solchen Dingen wenig beschränkt ist, auf verschiedene Weise unternommen. Die meisten haben mehrclassige Schulen unter einheitlicher Leitung eingerichtet, die von Zeit zu Zeit für Muster- oder Lehrproben combinirt werden; andere haben das gerade Gegentheil gethan und eine einclassige Schule gebildet, welche sie hin und wieder in mehrere Abtheilungen spalten; andere haben die Schule gleichzeitig durch Längen- und durch Querschnitte getheilt und am Vormittage die eine, am Nachmittage die andere Theilung gelten lassen (so Stolzenburg in Bunzlau, dessen Nachfolger aber diesen Versuch wieder aufgegeben haben); andere endlich haben gleichzeitig eine mehrclassige und eine einclassige Schule nebeneinander bestehen lassen (Weißenfels, Kyritz, Oranienburg, Altdöbern, Drossen, Neuzelle, Cammin, Bütow u. s. w.). Auch die äußeren Verhältnisse der Uebungsschule und ihre Verbindung mit dem Seminar ist an den einzelnen Anstalten verschieden. Einige Anstalten sind in der Lage gewesen, um ordentliche Schulen zu bekommen, Verträge mit der städtischen Schulverwaltung zu schließen (Pölitz, pr. Friedland, Kozmin, Reichenbach, Drossen, Köpenick), und haben aus den Verträgen gewiße Verbindlichkeiten. Die Uebungsschulen der andern sind Privatschulen des Staates (Berlin, Barby, Weißenfels, Münsterberg Bromberg); bisweilen endlich sind es Freischulen (Bunzlau; die einclassige in Weißenfels). Die besondere Leitung der Uebungsschule hat an einem Seminar der erste Lehrer (Weißenfels), anderwärts ein Seminarlehrer persönlich, so daß sie ihm auch bei der Ascension verbleibt (Berlin); an vielen Stellen arbeiten die Hülfslehrer an der Schule (Münsterberg), meistens aber ist ein besonderer Uebungsschullehrer angestellt. Wie groß in dieser Beziehung aber auch die Mannigfaltigkeit sein mag, gleichmäßig kehrt überall dieselbe Erscheinung wieder: die besondere Fürsorge des Seminardirectors und des Lehrercollegiums für die Uebungsschule und die Beschäftigung der Seminaristen in derselben.

Letztere entwickelt sich vom Hospitium und dem Helferdienste durch die in ihrer Schwierigkeit und Selbständigkeit sich steigernde Lehrprobe hindurch bis zum eigenen Unterricht. Die Seminaristen der dritten Classe haben noch mit der Schule gar nichts zu thun. Diejenigen der zweiten treten in mehrfache Beziehung zu ihr, zunächst als Helfer bei der Pausenaufsicht, bei der Leitung der Spiele der Kinder, der Inspection der nachsitzenden Schüler.

Die Schulübungen beginnen damit, daß etwa im zweiten Tertial eine kleine Zahl von Uebungsschülern in die Lehrstunde der Seminaristen gerufen wird, welche an diesen die Lösung einer ihnen eben erklärten Aufgabe versuchen; auch sehen sie ihre Lehrer, deren Unterricht überall für sie mustergültig sein soll, in der Schule; im dritten Tertial spätestens versuchen sie sich selbst theils in imitativen, theils in selbständigen Lehrproben. Bei den ersteren reproduciren sie, was sie in der Stunde ihrer Lehrer gehört haben, bei den andern lösen sie eine ihnen speciell bestimmte Aufgabe. Im dritten Jahre gehen diese Uebungen weiter; die Seminaristen setzen die Hospitien und Lehrproben fort, aber sie treten auch als selbständige Lehrer auf. Durch die Einrichtung der Schule ist es ermöglicht, daß sich alle Zöglinge der Anstalt in jedem der drei Hauptgegenstände auf verschiedenen Altersstufen versuchen können. In Bezug auf den Wechsel herrscht Mannigfaltigkeit; es giebt Anstalten, an denen er jährlich 2mal, solche, an denen er 6- bis 8mal stattfindet. Die Zöglinge arbeiten unter der speciellen Leitung des Seminarfachlehrers, und die Einrichtung, nach welcher der Unterricht, den sie empfangen, vollständig außerhalb der Zeit fällt, in der die Schule arbeitet, gestattet ihnen, in derselben ganz heimisch zu werden. Natürlich bietet ihnen ihre Arbeit in der Schule auch Gelegenheit, sich in der Führung der gesetzlich angeordneten Listen und Berichte zu üben. Dies geschieht unter der Aufsicht des Seminarlehrers, welchem das Ordinariat der ganzen Uebungsschule obliegt. — Am Ende einer jeden Woche wird in jeder Classe der Schule von dem Director oder einem Lehrer des Seminars der Wochenschluß gehalten. Zu demselben erscheinen alle diejenigen Seminaristen, welche in der betreffenden Classe Unterricht ertheilen; die schriftlichen Arbeiten, die Schönschriften, die Zeichenbücher der Kinder liegen aus: der Bericht über das in jeder Stunde absolvirte Pensum ist, in ein bestimmtes Buch eingetragen, ebenfalls zur Hand. Auf Grund dieses Berichtes controlirt nun der Lehrer die Arbeit der Seminaristen, nach ihrer formellen wie nach ihrer materiellen Seite, indem er entweder selbst prüft oder die jungen Lehrer Proben ablegen läßt. Eine andere erprobte Controle der lehrenden Seminaristen wird durch die Inspection der Fachlehrer geübt, welche dadurch erleichtert ist, daß die gleichartigen Stunden gleichzeitig liegen.

Eine noch gründlichere Revision der Lehrarbeit der Zöglinge findet in der Schule statt, so oft der Unterricht aus einer Hand in die andere geht. Dem bei dieser Gelegenheit abgehaltenen Examen wohnt das ganze Collegium bei.

Uebrigens treten auch gemüthliche Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Lehrern ein. Die Seminaristen von Bunzlau, Bromberg und Weißenfels versammeln die ärmsten Schüler am Weihnachtsabend um den aus ihren Mitteln geschmückten Christbaum, um sie zu beschenken.

Die Seminare sind meist Internate. Schleswig-Holstein hat Externat und anderweitige Versuche mit solchen sind jetzt sicher zu erwarten. Es mögen in einzelnen Internaten Uebelstände vorgekommen sein und noch vorkommen, in den meisten von ihnen aber geht ein frischer, freier und fröhlicher Zug durch die Häuser, in denen die Volksschullehrer erzogen werden, natürlich sind die Männer, unter deren Leitung das geschieht, bemüht und besorgt, daß es auch ein frommer Geist sei. Ebenso wird darauf gehalten, daß die sehr kurze Zeit der Ausbildung gewissenhaft ausgekauft werde, daß die verhältnismäßige Sorglosigkeit, in welche das Internat seine Mitglieder versetzt, sie weder verweichliche noch verwöhne. Turnunterricht, Gartenarbeit, gemeinsame Spaziergänge von Lehrern und Zöglingen halten den Körper frisch und gesund; streng einge-

haltene Arbeitsstunden, bestimmte Zeit für Aufstehen und Schlafengehen ordnen das gemeinsame Leben; dieses selbst überwindet den Egoismus und verfeinert die Sitten, ohne sie zu verderben. Die Uebertragung von Ehrenämtern an die besten Zöglinge weckt nicht allein das Ehrgefühl, sondern sie stählt auch den persönlichen Muth und lehrt den jungen Mann die Strenge des Dienstes mit der Milde des Umgangs zu vereinen. Der Director steht in einem näheren Verhältnis zu den Seminaristen; aber auch die Lehrer bleiben ihnen nicht fern, und wir wären wohl im Stande, Zeugnisse für die sorgende Theilnahme anzuführen, welche die Seminaristen selbst von den Familienangehörigen der Lehrer in Fällen von Krankheit oder besonderer Bedürftigkeit erfahren. An einigen Anstalten (z. B. Bunzlau) besteht die Einrichtung, daß jeder Lehrer als Tutor eine Familie von Zöglingen leitet. Zu dessen Obliegenheiten gehört es dann auch, die Verbindung des Seminaristen mit seinem Elternhause lebendig zu erhalten. Es sind gemeinsame Morgen- und Abendgebete, gemeinsame Feier des Sonntags, der kirchlichen und vaterländischen Gedenktage eingerichtet. An einigen Orten werden die Seminaristen auch zur Mitwirkung an der Liebesthätigkeit der Kirche herangezogen, namentlich da, wo sie dem Erziehungswerk dienstbar wird. Ueberall endlich werden die Seminaristen für ihren künftigen Beruf als Organisten, Küster, Lectoren vorbereitet; an einigen Stellen haben sie in dieser Beziehung unter Führung, Aufsicht und Mitwirkung ihres Musiklehrers gewiße Verrichtungen in der Kirche ihrer Gemeinde.

Es knüpfen sich im Seminar auch sittliche Bande zwischen den Mitgliedern desselben, welche die kurze Zeit des Trienniums überdauern und die folgende Lehrarbeit der Freunde fördern. (So bilden z. B. hier in Berlin die früheren Zöglinge von Neuzelle eine unter den Collegen sehr angesehene Genossenschaft.) Dreimal im Jahre hält das Lehrercollegium eine große Wiederholungsprüfung mit sämmtlichen Seminarclassen ab, um jederzeit über den Standpunct jedes Zöglings orientirt zu sein. Stellt solche Tertialprüfung eine völlige Unwissenheit oder strafbaren Unfleiß eines Seminaristen heraus, so wird seine Verweisung ausgesprochen; der desfallsige Beschluß bedarf indes der Bestätigung durch das Provincialschulcollegium.

Die Entlassungsprüfung ist eine schriftliche, eine mündliche und eine praktische. Die Themata zu der ersten bestehen in einer oder mehreren Fragen aus der Religion, aus der Schulkunde, der Naturkunde, der Geschichte oder Geographie, aus mehreren Rechenaufgaben, einer Schriftprobe, einer Zeichnung und einem Tonstück. Die Auswahl der Themata, die Controle der Arbeit und die Correctur geschieht genau so, wie bei der Abiturientenprüfung der Gymnasiasten. Die mündliche Prüfung, welcher außer letzterem auch noch der Departementsschulrath derjenigen Regierung beiwohnt, in deren Bezirk die Seminaristen nach ihrer Entlassung einzutreten verpflichtet sind, verbreitet sich über sämmtliche Gegenstände des Seminarunterrichtes. Dieselbe wird vor und von vollem Collegio abgehalten und dauert bei 20 Examinanden zwei volle Tage. Die Anwendung der Fragezettel bei der mündlichen Prüfung beruht nicht auf allgemeiner Anordnung, ist auch nicht überall eingeführt, wird vielmehr von vielen Prüfungscollegien mit Recht als sehr bedenklich angesehen. Eine Conferenz der schlesischen Schulräthe und Seminardirectoren hat sie 1868 einstimmig abgelehnt. Die praktische Prüfung soll die Lehrtüchtigkeit des Abiturienten darlegen. Wer seine Abiturientenprüfung bestanden hat, ist damit in die Reihe der qualificirten Lehramtscandidaten getreten; er erhält, je nach seinen Leistungen, das Zeugnis sehr guter, guter oder genügender Befähigung zum Lehramt, und wird nun einer bestimmten Bezirksregierung überwiesen, unter welcher er drei volle Jahre an dem ihm angewiesenen Platze zu dienen verpflichtet ist. Der Seminarist muß sich durch Revers verpflichten, jede ihm von der Bezirksregierung zugewiesene Stelle anzunehmen und 3 Jahre in ihr auszuhalten oder Bildungskosten und Adjuta zu ersetzen. Diese Einrichtung giebt die

Erklärung für den Fortbestand der unzureichenden Besoldung so vieler Stellen. Diejenigen Gutsbesitzer, die nur widerwillig die Schulen für die Kinder ihrer Unterthanen erhalten, überhaupt alle die Privatpatrone, welche den ernsten Bemühungen der Regierung um Aufbesserung der Lehrergehälter entgegenstreben, können das nur darum, weil die Regierung selbst die jungen Lehrer auf Grund des Reverses nöthigt, unauskömmliche Stellen, Aemter, welche nicht seminarisch gebildete Lehrer ablehnen, anzunehmen. Wenn die Verpflichtung des Reverses nur an das öffentliche Schulamt in der Monarchie, an dieses aber dann länger bände, so würde es den Provinzen, sofern nur überhaupt die Lehrerzahl ausreicht, so wenig an Lehrern fehlen, wie es ihnen an Aerzten oder an Anwälten fehlt, aber die Stellen würden ohne Drängen der Behörden bald verbessert sein. So lange aber die Monarchie überhaupt noch Mangel an Lehrern hat, ist es gleichgültig, wo sie fehlen. Uebrigens hat der Minister v. Bethmann-Hollweg bereits in einem Rescript vom 14. Oct. 1861 den Antrag auf Verschärfung des Reverses mit der Aufforderung zur Stellenverbesserung beantwortet und schon unter dem 5. Sept. 1859 hat er die Bedeutung des Reverses dahin erläutert, daß der Uebergang in ein anderes öffentliches Amt bloß auf Grund des Reverses nicht versagt werden dürfe; er verpflichte nur zu 3jähriger Arbeit im öffentlichen Dienst innerhalb des Bezirkes. Leider hat die Lehrernoth dieses Rescript hier und da vergessen lassen (Centralblatt 1859 S. 743. 1861 S. 603). Die Entlassungsprüfung qualificirt nur zu interimistischer Anstellung; der junge Lehrer hat in der Zeit zwischen dem 3. und dem 6. Jahre nach seinem Abgang durch Ablegung einer zweiten Prüfung das Recht auf definitive Anstellung zu erwerben. Dieses Examen wird in den einzelnen Provinzen nach sehr verschiedenen Principien abgenommen und die darin nachgewiesenen Leistungen werden ebenso ungleichmäßig beurtheilt. An vielen Orten ist es nur eine abgeschwächte Wiederholung der Entlassungsprüfung. Hier ist Remedur sehr nöthig.

An mehreren Anstalten wird alljährlich unter Vorsitz des Directors eine allgemeine Lehrerconferenz abgehalten. Zu derselben finden sich die Volksschullehrer von allen Gegenden des Departements her; in Bromberg kamen sie bis aus der Entfernung von 12 bis 14 Meilen zusammen. Ein ferneres Band zwischen den Lehrern und ihrem Bildner knüpfen die Schulinspectionsreisen, welche dieser alljährlich einmal unternimmt, in der doppelten Absicht, seine Schüler bei der Arbeit zu sehen, und wo es nöthig ist, bei derselben zu fördern, zu leiten — und zugleich ein Correctiv für seine eigene Thätigkeit zu gewinnen; denn nicht das Abiturientenexamen, nicht die Leistungen im Seminar, sondern die der von ihm gebildeten Lehrer geben den Maßstab für die richtige Beurtheilung desselben, und bestehen die Seminarmethoden in der Volksschule die Proben nicht, so haben sie dieselbe überhaupt nicht bestanden.

In der allerjüngsten Zeit haben einige Seminare noch einen andern Weg gefunden, um ihre Zöglinge in Liebe und Dankbarkeit an sich zu fesseln. Es bestehen nemlich Pestalozzivereine, deren Aufgabe die Unterstützung von Lehrerwittwen und Waisen ist. Gerade da, wo der Stand der Lehrer noch in der allerdürftigsten Lage sich befindet, haben die Seminare die Förderung der Angelegenheit auf sich genommen und ihre literarischen Arbeiten ganz oder theilweise dem Pestalozziverein der Provinz geschenkt.

In dieser mehrfachen Thätigkeit ist die Arbeit der preußischen Seminare nicht erschöpft. Die Lehrer derselben bilden auch Prüfungscommissionen für allerlei nicht im Seminar gebildete Personen, welche in den Volksschuldienst zu treten wünschen. Die Bestimmungen sind in dieser Hinsicht in den einzelnen Provinzen verschieden. Die Lehramtsbewerber werden jedoch überall am Seminar geprüft. Ihr Examen wird nach den für das Seminarabiturientenexamen geltenden Regulativen und vor demselben Commissarius wie dieses abgehalten. In einigen Provinzen werden auch die Lehrerinnen am Schullehrerseminar geprüft; anderwärts bestehen für diesen Zweck besondere Commissionen. Ebenso ist es mit der Prüfung derjenigen, welche Rectoren von Bürgerschulen,

Stadtschulen, mittlern und höhern Töchterschulen werden wollen. In den meisten Bezirken legen sie ihre Prüfung am Seminar ab; hier und da aber ist auch für sie eine besondere Commission gebildet; jedoch ist dann der Seminardirector Mitglied derselben. In Berlin werden auch fremdsprachliche Prüfungen am Seminar gehalten, welche zum betreffenden Unterricht an allen nicht zu Entlassungsprüfungen berechtigten Schulen qualificiren.

Eine weitere Obliegenheit der Seminare ist die Fortbildung der von ihnen gebildeten Lehrer und die Förderung derjenigen, welchen die Wohlthat der Seminarbildung versagt war. In Berlin halten Seminardirector und Lehrer während des Winters zu diesem Zwecke öffentliche Vorträge; an einigen Seminaren werden in jedem Jahre während eines mehrwöchentlichen Cursus unzureichend gebildete Lehrer am Seminar unterrichtet und praktisch geübt. Diejenigen unter ihnen, welche guten Willen mitbringen, und ihrer ist die Mehrzahl, empfangen in dem Unterricht, den die Cursisten von den Seminaristen streng abgeschieden erhalten, zugleich eine kräftige Anregung nicht bloß zu einer ernsteren und treueren Amtsführung, sondern auch zu einer tieferen und ideelleren Auffassung ihres Lehramtes. Sie lernen ihren Stand achten.

Das von Minister Eichhorn 1842 eingerichtete sechswöchentliche Hospitium junger Theologen am Seminar ist eine überlebte Institution, deren Beseitigung oder gründliche Umgestaltung dringendes Bedürfnis ist; doch davon unter C.

Die im J. 1866 der preußischen Monarchie einverleibten neuen Provinzen Hessen, Nassau, Schleswig-Holstein und Hannover waren sofort Gegenstand eingehendster Sorgfalt. Die neu organisirten Provincialschulcollegien erhielten in den bisherigen Seminardirectoren Kretschel (aus Weißenfels), Dr. K. F. T. Schneider (aus Neuwied) und Spieker (aus Neuzelle) Commissarien für das Seminar- und Volksschulwesen, welche die ihnen übertragene Aufgabe mit dem besten Willen aufgenommen haben. In Schleswig-Holstein wurden die Turncurse eingeführt, das Hospitium der Candidaten geordnet, Prüfungsreglements gegeben u. s. f.

Ob die Berufung von Altpreußen in erledigte Directorate nöthig war, weiß ich nicht; jedenfalls war sie von Berlin aus verfügt, und sie hat verstimmt. Mehr noch hat das der Reisebericht eines preußischen Seminarlehrers, jetzt Directors, über den Rechenunterricht in den dasigen Seminarien gethan. (Centralblatt 1871 S. 179 ff.) In Hessen-Nassau erhielten die Seminare Uebungsschulen und außerdem neue Lehrer aus den altpreußischen Provinzen (zum Theil sehr junge Männer). Die bedeutendste Arbeit blieb in Hannover zu vollbringen, wo das Seminarwesen bis dahin einheitlicher Leitung entbehrt hatte, wo das Volksschulwesen in den einzelnen Landdrosteien bis jetzt in den Händen der Consistorien gelegen hat. In den Consistorialbezirken Hannover und Stade waren Bezirks- und Hauptseminare vorhanden; die letzteren, in Hannover mit 3-, in Alfeld und Stade mit 2jährigem Cursus, geben, da sie die Bildung der Bezirksseminare fortsetzten, eine zwar etwas zu gymnasial eingerichtete, doch immerhin ausreichende Bildung; aber das Verhältnis des Hauptseminaristen zur Gesammtzahl der Seminaristen war 1 : 7. In den Bezirksseminaren (die Geschichte des hannöver'schen Seminars von Salfeld weist nach, wie die Hauptseminare aus den methodologischen Cursen für die Fortbildung von Lehrern entstanden sind) war ½jähriger (Stade), einjähriger (Hannover, Lüneburg) und facultativ ein- oder zweijähriger Cursus (Alfeld); demnach erhielten ⁴/₇ aller Seminaristen keine zureichende Bildung. In den Consistorialbezirken Aurich und Osnabrück bestanden an den gleichnamigen Orten abschließende Anstalten, in A. mit zwei, in O. mit dreijährigem Cursus. Zu der Schwierigkeit, welche sich aus diesem Befund ergab, kam eine neue in dem Brande des Seminargebäudes von Osnabrück 1868. Die hannöver'schen Anstalten waren übrigens Internate; nur in Alfeld fehlte im Seminargebäude der Raum für die Hauptseminaristen, die deswegen Externe wurden, und in Aurich fehlte überhaupt ein Seminargebäude, und deshalb war dort Externat. Die Calamität in Osnabrück wurde leicht überwunden; schon am 31. Oct.

1871 ward das neue Gebäude eingeweiht (vgl. Spieker: Haus und Schule. 1871 S. 355 ff.). Für die sonstige Reorganisation galt als Ziel die durchgängige Einführung des dreijährigen Cursus, welche aber, ohne daß ein Lehrermangel dadurch herbeigeführt würde, nur durch bedeutende Neubauten und Erweiterungsbauten möglich wird. Mittlerweile sind überall die kürzeren Curse, welche facultativ neben längeren bestanden, beseitigt und zur Vermehrung der Seminaristenzahl sind zeitweilige Externate eingerichtet worden. Die Summe, welche für die in Angriff genommenen Bauten erfordert wird, beträgt 447,500 Rthlr. Neue Seminargebäude werden aufgeführt in Winnstorf, wohin das Bezirksseminar Hannover mit 3jährigem Cursus für 90 Seminaristen verlegt werden soll, in Ederkesa — einer neuen Anstalt für das gesteigerte Bedürfnis des Stader Bezirkes; in Aurich, wo noch gar kein Seminargebäude war; in Lüneburg, wo die engen Räume des Michaelisklosters nicht genügen, aber einen Umbau nicht vertragen. Das Hauptseminar verbleibt in Hannover. Zur Zeit ist der dreijährige Cursus in Osnabrück und Aurich, der zweijährige in Alfeld und in Stade durchgeführt; das Hauptseminar Hannover hat dreijährigen, die in Alfeld und in Stade haben zweijährigen Cursus; von 359 Seminaristen haben 59 Hauptseminaristen den vierjährigen Cursus, 104 Bezirksseminaristen einen dreijährigen, 78 einen zweijährigen, 118 einen einjährigen Cursus (Centralbl. 1871. XI. S. 235 ff.).

b) Sachsen. Für die Darstellung der Entwicklung und des gegenwärtigen Zustandes des Seminarwesens im Königreich Sachsen fließen gute Quellen in dem (als Manuscript gedruckten) Exposé über das Seminarwesen im Königreich Sachsen. Dresden 1867; in älteren Berichten, wie Otto: die Schule und das Schullehrerseminar zu Friedrichstadt-Dresden 1828. Frisch, Geschichte und Beschaffenheit der Bildungsanstalt für künftige Lehrer zu Freiberg 1809, und in den Programmen, welche seit einiger Zeit von den sächsischen Anstalten edirt werden und sich überall mit einer Geschichte derselben einführen. Von diesen sind zu beachten: Kockel, Friedrichstadt-Dresden 1870. Voran geht ein Versuch vereinfachter Darstellung der Trigonometrie von Reinicke; dann folgt die Geschichte des Seminars; den Schluß macht das Bild des innern und des äußern Zustandes der Anstalt. Dasselbe 1871. Berichte: Grüllich. Plauen 1869 (170 S.); a) übersichtliche Darstellung der Entwicklung unserer deutschen Volksschule bis zu Pestalozzi (1—50), b) die Aufgabe der Volksschule (51—112), c) Nachrichten. Dasselbe 1871; vorangeht Rede des Directors Grüllich zum Schutze des confessionellen, insbesondere des ev.-luther. Religionsunterrichts. Dr. Theilemann: Borna 1871, vorangeht eine Abhandlung des Directors über Logik als Gegenstand des Seminarunterrichts. Bräß, Nossen 1871. Geschichte und Bericht. Israel: Zschopau 1871, ebenso. Durch Rescript vom 15. Febr. 1871 sind diese Programme mit der Maßgabe obligatorisch, daß ihnen in Zwischenräumen von 3—5 Jahren eine wissenschaftliche Abhandlung voranzuschicken sei. Eine ausführliche Geschichte hat Director Leuner gegeben von dem landständischen Lehrerseminar in Bautzen 1867.

Es ist oben gesagt worden, daß in den Jahren der Reactionsperiode die Existenz der Seminare in Frage gestellt war, und daß den Regulativen vom 1., 2., 3. October 1854 das Verdienst gebührt, dieselbe außer Frage gestellt zu haben. Eine interessante Illustration für diese Behauptung geben die gleichzeitigen Vorgänge in Sachsen. Ein „hochgebildeter Prinz des königl. Hauses" stellte in der ersten Kammer einen Antrag auf „gründliche Reorganisation des für die Lehrer vorgeschriebenen Bildungsweges," welcher sowohl von der ersten als von der zweiten Kammer einstimmig angenommen wurde (Schütze, Seminarnoth S. 1). So entstand der Plan, welchen das königl. sächsische Ministerium des Cultus und des öffentlichen Unterrichts in einer Vorlage von 13 Paragraphen unter dem 18. Dec. 1852 sämmtlichen Kreisdirectionen und dem Gesammtconsistorium zu Glauchau zur Prüfung mittheilte, und von dem bereits in der 28. öffentlichen Sitzung der 2. Kammer am 4. März 1852 durch den Regierungscommissär Nachricht gegeben wurde. Darnach sollten die künftigen Lehrer allerdings vom

14. bis zum 17. Jahre in Seminaren, sofern Knabenschulen diesen Namen verdienen, unterrichtet, dann aber bei Landschullehrern „in der Zahl von höchstens drei" untergebracht werden und bei diesen „unter Beirath und Controle des Ortsgeistlichen" ihre praktische Ausbildung und ihre „wissenschaftliche Fortbildung" erhalten. Nicht an der 2. Kammer, sondern an den Consistorialbehörden und an zwei Kreisdirectionen (Zwickau und Bautzen) fand die ernst bedrohte Volksschule Deutschlands einen Schutz. Die preußischen Regulative wiesen später den Weg, in den man auch in Sachsen eingieng. Dort wurde „die Ordnung der ev. Schullehrerseminare" 1856 entworfen, 1857 durch den Druck veröffentlicht und 1859 durch das Gesetz- und Verordnungsblatt publicirt. Rücksichtlich der Lehrordnung schnitt dieses Regulativ noch tiefer in das Fleisch als das preußische, denn die Beseitigung des Unterrichts in der lateinischen Sprache, des selbständigen Unterrichts in Logik und Psychologie und die Auslassung desjenigen in der deutschen Literatur nahm den sächsischen Seminaren das, worauf sie namentlich an gewißen Stellen besonders stolz gewesen waren. In Rücksicht der beiden ersteren Puncte darf aber nicht übersehen werden, in welcher Gestalt die beiden beseitigten Lehrgegenstände bis dahin aufgetreten waren. Dem fremdsprachlichen Unterricht waren durch die Seminarordnung von 1820 II. §. 13 sehr enge Grenzen gezogen, auch die provisorische Ordnung von 1840 wollte nur (§. 20, 16) „denjenigen Schülern, welche einige Vorkenntnisse in der lateinischen Sprache mitgebracht haben, oder welche diese Vorkenntnisse im Seminare sich erst erwerben wollen, hiezu durch eine, höchstens zwei in den Lehrplan aufzunehmende Wochenlectionen Gelegenheiten geben." Bei der Logik war es die sterile Methode, ihre Abtrennung von der sonstigen Seminararbeit, gegen welche sich die Verordnung richtete. So war eine wirkliche Beeinträchtigung nur in Bezug auf die deutsche Literatur zu bedauern, und hier fanden die Seminardirectoren Gelegenheit, in den beim Sprachunterrichte behandelten Musterstücken ihre besten Schätze an ihre Zöglinge zu bringen; später trat, wie in Preußen, Remedur ein.

Die Seminarordnung von 1856 gab gleichzeitig eine Hausordnung für das Internat und begründete damit dasselbe als Regel für die Seminare der Monarchie. Die Hausordnung war strenger als die in Preußen und ist es wohl noch heute trotz der in der neuesten Zeit eingetretenen Erleichterung. So fand ich bei einer Anstalt die Bestimmung, daß die Zöglinge nur zweimal in der Woche in die Stadt gehen und dann ihren Ausgang und dessen Ziel in ein Buch eintragen mußten. Ich bin der festen Ueberzeugung, daß weder die äußerste Strenge, noch eine das herzlichste Vertrauen gewinnende Freundlichkeit des Directors bei solcher Einrichtung die gröbsten Täuschungen verhüten kann. — Es sei erlaubt, gleich hier alles beizubringen, was das sächsische Internat in seinem gegenwärtigen Bestande angeht. Die königl. sächsische Regierung hat für Seminarbauten große Opfer gebracht. Das am 29. Oct. 1866 eingeweihte neue Gebäude in Friedrichstadt-Dresden bildet ein in der Front 18 Ellen langes, mit 2 Flügeln von 44 Ellen Tiefe und einem vorspringenden Treppenhause versehenes Gebäude und ist (nach Kockel I. 31 ff. schön gebaut und reich ausgestattet. Das 3 Jahre später vollendete, von Garten- und Baumanlagen umgebene Seminargebäude in Zschopau (Israel, S. 12, 13) ist noch stattlicher; dieses hat auch den Turnsaal, der in Dresden noch fehlt. Leider haben die sächsischen Seminare keine Wohnungen für die Lehrer und entbehren dadurch einer wesentlichen Voraussetzung für das Gedeihen des Internates; nur in Annaberg sind solche ausreichend vorhanden; dort sind überhaupt seit 1858 die umfassendsten Localitäten eingerichtet. Außer an diesen drei Orten sind seit 1856 in Nossen, in Bautzen, in Plauen, in Waldenburg, in Borna theils Erweiterungs-, theils Neubauten vorgenommen worden.

Die Kost wird in Bautzen (Leuner, S. 88) so verabreicht: Morgens Kaffee, jeden Mittag Fleisch (à ¼ Pf.), Abends Milch, Bier, Gemüsesuppen, Brod nach Bedarf, Butter — jeder die Woche ¼ Kanne. In Zschopau früh Kaffee und ein Dreierbrod; um 9 Uhr Butterbrod, Mittags wöchentlich einmal Braten, 5mal Fleisch oder Wurst und

Gemüse, Sonnabends Kartoffeln und Häringe, 4 Uhr Vesperbrod, Abends Suppe und Butterbrod (Israel, S. 30). Ueber die Hausordnung berichtet Leuner: „Aufgestanden wird im Sommer um 5, im Winter um 6 Uhr; schlafen geht man im Sommer nach 9, im Winter um 10 Uhr. Im Betsaal versammeln wir uns früh 40 Minuten vor 7 Uhr, zur Abendandacht um die Zeit des Schlafengehens. Jeder Tag hat seine Zeiten für Bewegung der Zöglinge im Garten, für Spaziergänge in Feld und Flur bestimmt. Sie sind nach Maßgabe von halben und ganzen Schultagen, von Wochen- oder Sonntagen, von kürzerer oder längerer Dauer, und wechseln hinsichtlich der Stunden, in die sie verlegt werden, nach den Jahreszeiten. Essen und Schlafen zu ihrer Zeit halten alle Zöglinge für entschieden nothwendig; daß es eben so nothwendig sei, sich täglich die gehörige Bewegung im Freien zu machen und dazu die Freistunden zu benutzen, davon sind merkwürdigerweise nicht alle zu überzeugen (S. 89). In Friedrichstadt-Dresden besteht folgende Tagesordnung: 5 Uhr (im Winter 5½ Uhr) Aufstehen und Waschen, 5½ Uhr (im Winter 6 Uhr) Frühstück, 5¾ Uhr (im Winter 6¼ Uhr) Morgengebet, 6 Uhr (im Winter 6½ Uhr) Arbeitsstunde, 7 — 9 Uhr Unterricht, 9 Uhr zweites Frühstück, 9¼ — 12 Uhr Unterricht, bezw. Arbeitsstunden, 12 Uhr Mittagessen, 12½ — 2 Uhr Freizeit zu Ausgängen, 2—5 Uhr Unterricht, bezw. Arbeitsstunden, 5—6½ Uhr Freizeit zu Ausgängen, 6½ Uhr Abendessen, 7—9 (für die Oberclasse auf Wunsch bis 10 Uhr) Arbeitsstunden, 9 Uhr Abendgebet (I, S. 35).

In Zschopau ist freie Zeit zu Ausgängen in die Stadt und zu Spaziergängen an vier Tagen von 5—7 Uhr, an zwei Tagen von ½5 bis 7 Uhr, im Winter an vier Tagen von 12 bis 2 Uhr, an zwei Tagen von 12 bis 2½ Uhr (Israel, S. 30).

Das Internat ist in Sachsen aber nur für die Seminaristen, nicht auch für die Präparanden, bezw. nur für die Zöglinge der 4 oberen, nicht für die beiden untersten Classen eingeführt. Ursache ist jedenfalls die nothwendige Raumbeschränkung, denn in Annaberg, wo die Gebäude ausreichen, sind 80 bis 100 Seminaristen und 40 bis 50 Proseminaristen internirt (Exposé S. 53). Vielleicht hat man auch eine nicht ganz unberechtigte Sorge, durch ein sechsjähriges Internat den angehenden Lehrer dem Leben zu entfremden oder den Knaben dem Hause zu frühe zu entziehen. Dennoch ist die Einrichtung nicht gut; sie erinnert uns an das, was Thilo über die Misgriffe der älteren Lehrer des Breslauer Seminars erzählt (VI. 244). Es ist mislich, Jünglinge ins Internat zu nehmen, die vorher als Externe in derselben Stadt allerlei Verbindungen haben anknüpfen können. Ist es möglich, die Unterrichtsarbeit dem Seminarzweck entsprechend einzurichten, so lasse man lieber die ältesten Zöglinge als Externe eine Uebergangszeit durchmachen. Dies bereitet sich auch jetzt vor; freilich langsam. Durch Min.-Rescript vom 9. März 1870 ist nemlich das Internat für facultativ erklärt und gestattet worden, daß in die etwa frei gewordenen Stellen Proseminaristen rücken. Es soll namentlich den Einheimischen Gelegenheit geboten werden, in ihren Familien zu bleiben. Natürlich hat aber diese scheinbare Vergünstigung ihre Uebelstände, da der Externe sehr viel Zeit durch unnütze Wege verliert und von allen den Wohlthaten des Anstaltslebens ausgeschlossen bleibt, die nicht im Unterrichte selbst liegen. Daß ihm kein Flügelinstrument zu seiner Uebung disponibel ist, ist ein kleiner Uebelstand, der doch schwer empfunden wird. Es bedarf demnach gewiß nicht — was die Tagespresse den Directoren Schuld giebt — einer Erschwerung des Austrittes, um diesen zu verhindern, sondern es bedarf eines Antriebs zu seiner Benützung, um ihn zu veranlassen. Ostern 1871 hatten in Friedrichstadt-Dresden von 89 Seminaristen 13 Dresdener und 2 Auswärtige das Externat angenommen, und waren dafür 12 Proseminaristen in das Internat getreten (Kockel II. S. 6, 7). In Nossen „hat auch in dem neuen Unterrichtsjahre 1871/72 kein Schüler das Internat aufgegeben“ (Bräß S. 24).

Im J. 1865 veranstaltete das königl. sächsische Cultusministerium eine Revision sämmtlicher Seminare. Die mit derselben beauftragte Commission bestand aus dem Ministerialdecernenten (Geh. Kirchen- und Schulrath Dr. Gilbert), dem jedesmaligen

Kirchen- und Schulrath des Kreisdirectionsbezirkes, dem Professor der Pädagogik an der Universität Leipzig Dr. Masius, dem Realschuldirector in Chemnitz Professor Dr. Caspari und dem inzwischen verstorbenen Bürgerschuldirector Dr. Bulnheim in Leipzig. Das Ergebnis der Revision bestand in der Anerkennung der Leistungen der sächsischen Seminare, aber auch in der Erkenntnis, daß sie noch einer weiteren Entwicklung bedürftig seien. Es wurden sowohl in Rücksicht auf die äußere Einrichtung, wie auf die erziehende Thätigkeit und die Unterrichtsarbeit Wünsche angeregt, welche zu dem hier mehrfach citirten Gilbertschen Exposé die Veranlassung gaben.

Der wichtigste Antrag war der, die Proseminare mit den Seminaren, wenn auch immerhin noch in Proseminare und Seminare getrennt, in sechs aufsteigenden Classen zu einem organischen Ganzen zu verbinden. Das Ministerium eignete sich diesen Antrag an, und die Sache ist nunmehr im ganzen Königreich durchgeführt. Die beiden unteren Classen bilden das Proseminar, die vier oberen das Seminar, und es können in dieses auch Aspiranten treten, welche sich anderweitig ausgebildet haben. Proseminare bestanden vor 1856 in Bautzen, Waldenburg, Freiberg und am Fletcherschen Seminar in Dresden; durch die Seminarordnung von 1856 wurden sie allgemein und übten einen sehr günstigen Einfluß auf die Frequenz; diese stieg in den Jahren von 1855—1867 in Plauen von 40 auf 110, in Annaberg von 40 auf 106, in Friedrichstadt-Dresden von 70 auf 85. Die Frequenz der Proseminare ist an einzelnen Stellen, z. B. in Rossen, insofern eine geringere als gewünscht wird, daß die Aspiranten, während der Cursus im October beginnt, erst Ostern, bald nach ihrer Einsegnung eintreten und so ein Semester zu sparen versuchen.

Von den übrigen Anträgen der Revisionscommission bezogen sich zwei auf das Internat, indem der eine in demselben besondere Arbeitszimmer für die Seminaristen, welche bei den beiden letzten Neubauten auch eingerichtet worden sind, der andere eine etwas liberalere Hausordnung verlangte. Die sonstigen Wünsche giengen den Unterricht an. Das Ministerium veranlaßte deshalb eine Directorenconferenz und erließ darauf 1868 einen Normalstundenplan. Wie sich auf Grund dieser Bestimmungen der Unterricht auf den Seminaren gestaltet, ergeben die mehrfach angeführten Programme, aus denen die Zusammenstellung am Schluße dieses Abschnittes Mittheilungen giebt.

Beachtenswerth sind an der Unterrichtsarbeit der sächsischen Seminare besonders folgende Puncte: a) die von der Revisionscommission gerügten Combinationen sind noch nicht überall beseitigt. Das Exposé versichert sogar, für den Religionsunterricht sei deren Beibehaltung den Directoren selbst erwünscht; anderwärts hält man die Combination von Classen gerade in einem Seminar für zweckwidrig. In den Präparandenanstalten freilich ist sie auch sonst häufig; b) der Unterricht hat hin und her einen etwas gymnasialen Anstrich, und es werden mancherlei Dinge hineingenommen, die an andern Anstalten für entbehrlich gelten, z. B. die höhere Mathematik, das Mittelhochdeutsche, die zusammenhängende Darstellung der Kirchengeschichte; bei einzelnen freilich mag die Differenz nur im Namen liegen; bei anderen, wie bei den Declamationen mag es local zwingende Gründe geben, muß doch jedes Mittel versucht werden, den Dialekt zu überwinden; c) die Stundenzahl ist namentlich für die erste Classe zu groß; insbesondere sind zu viel Religionsstunden da (6 + 1). Es wird auch den Lehrern zu viel zugemuthet. Mögen sie immerhin — was gewiß anerkannt werden soll — nach denen in Hamburg die bestbesoldeten in Deutschland sein, es darf ihnen doch neben der Inspection des Internats nicht eine Last von wöchentlich 26 Stunden aufgelegt werden. Die Qualität ihrer Arbeiten leidet darunter; d) es wird den Zöglingen, von denen man die Ueberzeugung gewonnen hat, daß sie wegen ihrer geringen Anlagen trotz eifriger Bemühungen immer nur Ungenügendes leisten würden, nach §. 36 der Seminarordnung Dispens von dem Musikunterricht gestattet. Von 85 Zöglingen in Friedrichstadt-Dresden hatten 11 diesen Nachlaß erhalten (1870). Dies ist nachahmenswerth. e) Facul-

tativer, richtiger noch Privatunterricht in fremden Sprachen, sonderlich Französisch, ist für Seminaristen, die in den planmäßigen Gegenständen das Erforderliche leisten, an einigen Anstalten eingerichtet, an andern ist es ihnen gestattet, Privatunterricht im Französischen und Englischen zu nehmen. Die Einrichtung ist gut, nur muß dann auch die Anleitung zum Unterricht in der fremden Sprache gegeben werden. f) Die sämmtlichen Seminare sind mit einer Sammlung vorzüglicher Lehrmittel, besonders auch für Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen ausgestattet.

c) Sachsen-Gotha. Am nächsten verwandt den Seminaren im Königreich Sachsen, bezw. im Begriff, sich wesentlich nach deren Vorbilde zu gestalten, ist das Seminar zu Gotha, dem seine letzten drei Directoren K. Schmidt, Dittes und Kehr eine gewisse Berühmtheit gegeben haben. Der bis jetzt noch geltende Lehrplan ist von Dittes aufgestellt (vgl. die Zusammenstellung am Schluß des Abschnittes).

Eigenthümlich ist der gothaischen Lehreinrichtung, daß die sämmtlichen Lehrer außer dem Director (Kehr) ihren Unterricht ohne Rücksicht auf die besondere Aufgabe des Seminars ertheilen und keine Stellung zur Seminarschule haben. Die Einweisung der Seminaristen in ihre Lehrthätigkeit, deren Ordnung und Controle ist ebenso wie der gesammte schulkundliche Unterricht Sache des Directors. Kehr macht zur Rechtfertigung dieser Organisation geltend, daß dadurch eine dem Ganzen förderliche Einheit in die Instruction komme und daß es nicht leicht sei, die Männer zu finden, welche eine gründliche wissenschaftliche Bildung mit methodischer Sicherheit verbänden. Es dürfte ihm zu entgegnen sein, daß es viel leichter sei, drei Seminare mit methodisch und wissenschaftlich gleich tüchtigen Fachlehrern auszurüsten, als einen Director zu finden, welcher im Stande ist, seine Schüler mit gleich günstigem Erfolge in die verschiedenen Unterrichtsfächer einzuführen. Die Organisation eines Institutes darf füglich nicht auf zwei Augen gestellt werden.

Eine andere Besonderheit des gothaischen Seminars bestand bisher darin, daß der Eintritt in dasselbe nicht von einer Aufnahmeprüfung abhieng, sondern denjenigen freistand, welche im Gymnasium zu Gotha oder in der Realschule zu Ohrdruf eine gewiße Stufe erreicht hatten. Das entspräche ja wohl einer der sogenannten „liberalen" Anforderungen. Man hat aber damit in Gotha sehr unangenehme Erfahrungen gemacht. Gerade die mindest begabten oder mindest strebsamen Schüler der höheren Lehranstalten sind in das Seminar übergegangen, ja hinübergefördert worden. Kehr hat seine Gründe gegen die Fortdauer dieses Verhältnisses der Versammlung von Seminardirectoren und Lehrern zu Hamburg in einem längeren Vortrage auseinandergesetzt, der im 1. Heft seiner pädagogischen Blätter abgedruckt ist. Er hat es erreicht, daß seit diesem Jahre eine Aufnahmeprüfung in Gotha stattfindet; sein Antrag auf Hineinnahme der Präparandenclassen in das Seminar und demnach Erweiterung desselben zur 6classigen Anstalt ist aber bis jetzt noch am Widerspruch der Stände gescheitert.

Das Seminar in Gotha ist Internat; doch so, daß nur die jüngeren Zöglinge in der Anstalt, die älteren in der Stadt wohnen, deren geringe Ausdehnung das zuläßt, ohne daß dadurch der Anstaltszweck vereitelt würde. Die Privatquartiere sind von dem in der Stadt und in dem Ländchen genau orientirten Director ausgesucht und stehen unter seiner Aufsicht. Zöglinge, die sich auswärts schlecht führen, werden in's Internat zurückgerufen. — — Uebrigens finden wir in den gothaischen Programmen die Erwähnung, daß Zöglinge vor dem vollendeten Cursus in eine Thätigkeit als Schulvicare treten, was füglich nicht geduldet werden sollte.

d) Nahe verwandt mit dem Seminar in Gotha scheint das zu Bremen zu sein, welches ebenfalls unter der Leitung eines hervorragenden Schulmannes (August Lüben) steht. Der von diesem veröffentlichte mit methodischen Winken versehene Lehrplan ist in Bremen bei Müller 1867 erschienen. Der Punct, in dem er sich mit dem gothaischen berührt, liegt darin, daß die methodische Anweisung ebenfalls nur von dem Director gegeben wird. Sämmtlicher Unterricht in Pädagogik und die praktischen Uebungen (beides

zusammen 7 Stunden) fallen daher in die erste Classe. In Bremen ist eine gewiße Nöthigung für diese Bestimmung dadurch gegeben, daß der Anstalt eine Seminarschule fehlt. Der Unterricht in der „Methode der einzelnen Lehrgegenstände" wird also von deren Darstellung getrennt und in die Pädagogik gewiesen; doch finden Hospitien auch bei den „Classenlehrern" statt. Es heißt im Lehrplan: „Mit dem Unterricht in der Pädagogik gehen die Unterrichtsübungen der Seminaristen, die in der Freischule des 10. Districts angestellt werden, Hand in Hand. Sobald nemlich die Methode eines Lehrgegenstandes festgestellt worden ist, treten die Unterrichtsübungen in demselben ein. Zunächst wohnen die Seminaristen einigen Unterrichtsstunden des betreffenden Classenlehrers und wenn es erwünscht erscheint, des Directors zuhörend bei. Dann werden die von ihnen zu behandelnden Aufgaben so weit besprochen, als erforderlich ist. Hierauf arbeiten die Seminaristen dieselben in katechetischer Form aus und überreichen sie zur Durchsicht. Bei den Unterrichtsübungen der einzelnen ist stets der Director mit sämmtlichen Seminaristen der 1. Classe zugegen. Mißlingt eine Uebung, oder wird die Haltung der Schulclasse eine ungeeignete, so tritt der Director sofort unterrichtend ein." Der Lehrplan weicht nicht eben wesentlich von dem der preußischen Anstalten ab; nur in der deutschen Literatur sollen Poesie- und Prosastücke aus allen Zeiträumen genommen werden, doch heißt es auch da sofort: „Hauptgewicht auf solche aus der Zeit von Luther an." Beachtenswerth ist, daß jede der drei Classen ausschließlich der Lehrübungen wöchentlich vier Religionsstunden hat, während preußische Seminare die Zahl von 12 Religionsstunden nur einschließlich der Lehrübungen erreichen. Die verhältnismäßig große Stundenzahl (34) in I ist erträglicher als es scheint, weil keine eigene Lehrthätigkeit der Seminaristen hinzu kömmt.

Anders dürfte es in dem Seminar stehen, das in diesem Jahre in Hamburg eröffnet worden ist; dort ist eine Uebungsschule, in welcher die Seminaristen selbständig arbeiten werden und trotzdem finden wir auch da 36 Stunden in Classe 1. Freilich hat der Lehrplan 2 fremde Sprachen. Derselbe ist von der Oberschulbehörde aufgestellt, und es ist nach der sehr glücklichen Directorswahl zu hoffen, daß die Praxis besser sein werde, als die Theorie. Ueber die im Januar abgehaltene Aufnahmeprüfung und die bei derselben gestellten Aufgaben berichtet die freie deutsche Schulzeitung 1872, Nr. 7.

e) Von den übrigen norddeutschen Seminaren sind noch Köthen, Bernburg und Mirow beachtenswerth. Köthen ist eine Anstalt, die nach dem preußischen Muster der fünfziger Jahre organisirt worden ist. Der dasige Director Heine ist der Ordner des deutschen evangelischen Schulvereins und bekannt durch seine fleißige Arbeit auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes, den er ähnlich wie Dörpfeld zu betreiben scheint. Die Hausordnung und alle Ordnung in Köthen ist streng; dort wird auch mit den Anforderungen an die hospitirenden Theologen Ernst gemacht. Bernburg ist 1841 begründet, 1842 eröffnet worden; es sind in der Anstalt jetzt 35, bisher 25 Zöglinge, Präparanden und Seminaristen. Der Präparandencursus dauert zwei, der Seminarcursus drei Jahre; eigentliche Classen giebt es nicht; vielmehr werden die Schüler beider Arten vielfach gemeinsam unterrichtet. Der Director, der nebenher ein Pfarramt versieht, giebt wöchentlich 6 St.; ein Hauptlehrer und ein Musiklehrer gehören der Anstalt ausschließlich an; die andern Lehrer sind zugleich an Parochialschulen angestellt, in denen sich die Seminaristen üben. Wegen des Lehrermangels werden die Zöglinge vielfach bereits im vierten Jahre in den Schuldienst genommen.

Mirow in Mecklenburg führt uns mit einer seiner Institutionen wieder in jene Zeit zurück, da, wie es Schütze in seiner Seminarnoth beschreibt, Seminarlehrer, Volksschullehrer, Volk, Kirche, Staat mit der Arbeit der Seminare unzufrieden waren und deren Auflösung oder gänzliche Umgestaltung überall in Frage war. In Mirow wurde letztere 1853 durch Aenderung des Unterrichts- und Erziehungsplanes und des Aufnahmemodus vollzogen. Die erstere bestand darin, daß der Gartenbau, die Bienen-, Seiden-

zucht und ähnliche Gegenstände „von nun an mehr praktisch geübt als bloß theoretisch gelehrt und in diesem Sinne in den Lectionsplan und die Hausordnung des Seminars aufgenommen werden sollten." Im Winter „traten die technischen Arbeiten, der Hauptsache nach Holzarbeiten zur Anfertigung nützlicher, besonders landwirthschaftlicher Geräthe, an ihre Stelle." „Die Leistungen der Seminaristen in diesen Stücken sollten von nun an ausdrücklich auch im Abgangszeugnis bemerkt und bei der Anstellung mit berücksichtigt werden." Die erforderliche Zeit wurde gewonnen durch „Concentrirung" des weltkundlichen Unterrichts, des theoretischen Musikunterrichts und des Unterrichts in der Methode, sowie durch Streichung der — Turnstunden. „Es kamen auch Zeiten vor, in denen, wie in der Heuernte, die Zöglinge bei Wegfall der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden ganze oder doch halbe Tage wirthschaftlichen Geschäften oblagen" (Beckström: das Seminar in Mirow. 1870. S. 159—161). Nur für das Turnen hat sich im Sommer wieder Zeit gefunden (ebenda S. 205); die anderen „Concentrationen" dauern noch an. Ebenso besteht die Modification im Aufnahmemodus noch fort, die im wesentlichen darauf hinauskömmt, daß mit Vorliebe solche junge Leute ins Seminar genommen werden, welche im Alter von 20 bis 26 Jahren stehen und schon ein Handwerk erlernt haben („Tischlerhandwerk und Gärtnergeschäft haben sich am meisten empfohlen" a. a. O. S. 203) und daß diesen zu Liebe die Anforderungen bei der Aufnahmeprüfung, in der Musik auf ein Minimum, herabgesetzt worden sind (a. a. O. S. 162 ff. Die treffliche kleine Schrift, welche diese Schäden freimüthig darlegt, ist überhaupt beachtenswerth). Trotz dieser Concessionen an ihren Stand nehmen Mecklenburgs Junker ihre Lehrer nur ungern vom Seminar (vgl. Palmer, ev. Pädagogik S. 511 und Heppe, Geschichte der deutschen Volksschule IV. S. 375). Um so mehr verdient die Energie, mit der Beckström seine Anstalt emporarbeitet und den Seminaren im übrigen Deutschland nachbildet, alles Lob. Eben jetzt ist er daran, drei eigentliche Classen einzurichten, die bis jetzt trotz des 3jährigen Cursus nicht da sind.

Die süddeutschen Staaten haben alle drei wohlgeordnete, aber doch durchaus eigenthümliche Zustände, wie sich das aus dem Unterschiede ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrer confessionellen Verhältnisse ergiebt. Die nachfolgende Darstellung des bayrischen Seminarwesens hat die pädagogischen Studien in der Schweiz und in Bayern von Aladár Molnár, Pest 1871, eine sehr dankenswerthe Arbeit, bezw. mit dieser gemeinsam das „bayrische Normativ" vom 16. Nov. 1866 und den Aufsatz von Böhm: die Lehrerbildung in Bayern in Kehrs päd. Bl. I. und II. zur Quelle. Außerdem sind zu vergleichen: die seit 1870 regelmäßig erscheinenden Jahresberichte des Seminars zu Altorf (Nürnberg bei Löhe); die Jubelschrift des Würzburger Seminars 1871 und Böhm: Statistisches Handbuch des bayrischen Schulwesens. 1871.

f. In Bayern wurde die Angelegenheit der Heranbildung von Volksschullehrern durch das am 29. Sept. 1866 erlassene königliche Normativ und durch die demselben beigegebenen Statuten und detailirten Lehrpläne neu organisirt. Das Normativ setzt den Volksschullehrern die Unterweisung der Kinder in den nöthigen Kenntnissen und die religiös-sittliche Erziehung der Jugend zur Aufgabe. Damit sie zur Erfüllung dieser Aufgabe befähigt werden, haben die Lehramtscandidaten außer der Elementarschule noch drei auf einander folgende verschiedene Lehrcurse zu beendigen; 1) den dreijährigen sogenannten Präparandencurs, in den eigens für diesen Zweck gegründeten Anstalten; ferner 2) den zweijährigen Cursus, in den Lehrerseminaren; und 3) den mindestens einjährigen praktischen und Fortbildungscurs an irgend einer Volksschule unter der Leitung eines dazu befähigten Lehrers. Aufgabe der Präparandien ist: die Jünglinge für das Lehrerseminar vorzubereiten.

Demzufolge werden in das Seminar nur die Jünglinge aufgenommen, die den Präparandiencurs bereits beendigt haben.

Die private und früher übliche Vorbereitung zu diesem Amte durch Seelsorger und Lehrer gestattet das Normativ nur noch den Juden. Junge Leute, die

den Unterricht in einer der Latein- oder Gewerbe- (Real-) Schulen vollständig absolvirt haben, müßen den Nachweis beibringen, daß sie sich die in der betreffenden Schule nicht gelehrten Gegenstände der Präparandie durch Privatfleiß genügend angeeignet haben.

Während im ganzen Lande nur 10 Seminare bestehen, ordnete das Normativ vom Jahre 1866 für sämmtliche Regierungsbezirke die Errichtung einer selbständigen Präparandie in jeder größeren Gemeinde an. Es bestehen demgemäß 23 katholische, 11 protestantische derartige Anstalten und einige für Angehörige beider Confessionen. Der Lehrcurs dauert drei Jahre. Aufgenommen werden solche wohlgebaute, gesunde und geimpfte Knaben, die mindestens den Alltagscurs der Volksschule beendigt haben, und welche die unter dem Vorsitze des Bezirksschulinspectors durch eine Commission gehaltene Aufnahmsprüfung mit Erfolg bestehen. Der Unterricht ist frei, und arme Zöglinge erhalten noch eine Unterstützung. Die Schülerzahl ist auf 40 bestimmt. Als Lehrer fungiren ein Dirigent, der nur für die Anstalt da ist, auch keinen Privatunterricht geben darf, und ein oder zwei Hülfslehrer, ein Religionslehrer und mehrere Aushülfslehrer; der Religionslehrer und der Inspektor der Anstalt sind Geistliche.

Das Gehalt des Dirigenten oder Hauptlehrers beträgt, außer Wohnung oder 100 Gulden Wohnungsentschädigung, 600 Gulden und nach je 6 Jahren 100 Gulden Gehaltserhöhung bis zur Gehaltshöhe von 800 Gulden. Das Honorar der Lehrer besteht in Wohnung oder 50 Gulden Quartiergeld und 400 Gulden Gehalt. Der Religionslehrer bekommt 100 Gulden Remuneration. Die Lehrer haben bis 30 Stunden die Woche.

Obligate Lehrgegenstände sind: Religionslehre 3 Stunden, deutsche Sprache 6 St., Arithmetik 4 St., Geographie 2 St., Naturbeschreibung 2 St., Geschichte 2 St., Schönschreiben 2 St., Zeichnen 2 St., Musik 6 St. und Turnen 2 St. Jede Classe hat also wöchentlich 31 Unterrichtsstunden. Das Dictiren aus Heften oder Abschreibenlassen von Lehrbüchern ist verboten.

Aufgabe der Lehrerseminare ist es: den Zöglingen eine eigentlich pädagogische Fachbildung zu ertheilen, namentlich durch den Unterricht in den hiezu erforderlichen theoretischen Kenntnissen.

Der Lehrcurs dauert zwei Jahre; die Aufnahme, für welche sonst die allgemein üblichen Bestimmungen gelten, hängt von dem Ergebnis einer Prüfung in sämmtlichen Lehrgegenständen der Präparandie ab.

Das Internat ist in sämmtlichen Seminaren obligatorisch; ausnahmsweise wird einzelnen Zöglingen Wohnung bei den Eltern oder bei nahen Verwandten gestattet. Für Unterricht, Wohnung, Heizung, Beleuchtung und Waschen des Bettzeuges haben die Zöglinge nichts zu entrichten; die übrigen Verpflegungskosten aber haben sie selbst zu bestreiten. Das Regulativ verordnet für die Lehrerbildungsanstalten ein einfaches, streng disciplinirtes und derart geordnetes Leben an, daß die Lehramtscandidaten in jeder Hinsicht, auch bezüglich der Lebensweise für ihren künftigen Beruf herangebildet werden. Aber es fügt hinzu, daß „das Internat keinen klösterlichen Charakter besitze, daß die Zöglinge von der Welt nicht abgesperrt und ihr Verkehr mit der Außenwelt nur insoferne beschränkt werden solle, als hiedurch für sie eine sittliche Gefahr entstehen könnte.“ Als Molnár die Herren vom Cultusministerium in München, welche die Seminarangelegenheiten verwalten, fragte, ob sie auch fernerhin das Internat beibehalten wollen, und ob sich diese Institution nicht als schädlich erweise, erhielt er eine ähnliche Antwort, wie später von Schweizer Fachmännern. „Das Maß,“ sagten sie, „in welchem das Internat auf die Erziehung der Zöglinge schädlich wirken könnte, hängt ganz von der Einrichtung der Anstalt, namentlich aber davon ab, ob der Director in der Leitung geschickt oder unverständig, ob er eifrig oder nachläßig ist.“ Als Gründe für das Internat bezeichneten die Herren die Armut der Seminaristen und die sittlichen und disciplinarischen Gefahren des Externates.

Eigenthümlich, und ich füge hinzu, befremdlich, ist in den bayrischen Seminaren die Einrichtung, der zufolge im Convicte die Beköstigung und die Bequartierung der Zöglinge strenge gesondert sind, so daß letztere vom Director verwaltet wird, erstere aber einem Unternehmer, dem sogenannten Oekonomen anvertraut ist, und nur mit besonderer Genehmigung in der Anstalt verwaltet werden kann.

Bezüglich der Lehrkräfte müßen, gemäß dem Normativ, in jedem Seminar außer dem Dirigenten (Inspector) ein oder zwei Hauptlehrer, von denen der erste Präfect heißt, und den Umständen entsprechend eine genügende Zahl von Hülfslehrern angestellt werden. Thatsächlich sind aber überall (den Director mitgerechnet) 3—6 Haupt- und eben so viele Hülfslehrer.*) Der Inspektor oder der Präfekt muß ein Geistlicher der betreffenden Confession sein; die übrigen werden in der Regel unter den ausgezeichneteren Volksschullehrern gewählt. Da sämmtliche Seminare confessionellen Charakters sind, so wird bei der Wahl der Hauptlehrer, namentlich des dirigirenden Lehrers, auch die Meinung der betreffenden Kirchenbehörde eingeholt. Obligate Lehrgegenstände sind: Religion, deutsche Sprache, Arithmetik, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physik, Naturbeschreibung, Landwirthschaft, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Zeichnen, Musik, Anleitung zur Anfertigung der im Gemeindeleben vorkommenden Aufsätze, gottesdienstliche Verrichtungen und Turnen. Solchen Zöglingen, welche die obligaten Lehrgegenstände mit genügendem Erfolge lernen, wird auch das Studium fremder Sprachen gestattet. Die Zöglinge des ersten Jahrganges haben wöchentlich 30, die des zweiten 31 Unterrichtsstunden; davon in der deutschen Sprache und Literatur in jedem Jahrgange w. 4 Stunden; in Erziehungs- und Unterrichtslehre im ersten Jahrgange w. 5, im zweiten w. 4 Stunden, und Musik in jeder Classe w. 6 Stunden, in Naturwissenschaften im ersten Jahre w. 4, im zweiten w. 2, in Landwirthschaft, Gemeindeschreiberei und niederem Kirchendienst hat die Oberklasse w. 4 St. Jährlich werden von der Aufsichtscommission öffentliche Prüfungen abgehalten.

Es bestehen insgesammt 10 öffentliche Seminare, 7 katholische und 3 protestantische; außerdem 3 Privatanstalten. Nach dem Ausweise von 1871 wirken an den 10 Seminaren 37 Haupt- und 49 Hülfslehrer, und zählten dieselben 760 Zöglinge. Den Status von 1870 giebt die Tabelle S. 114—117. In demselben Jahre wirkten an den Volksschulen 8920 Lehrer, so daß aus den Seminaren bei weitem nicht die genügende Zahl von Lehrkräften hervorgeht. Die nach Beendigung des Curses aus dem Seminar mit einem mindestens „genügenden" Zeugnisse entlassenen Zöglinge haben sich binnen höchstens 4 Wochen bei der Regierungsbehörde des betreffenden Bezirkes anzumelden, von der sie sodann an eine, mit einem ausgezeichneten Lehrer versehene Volksschule zur Beendigung des einjährigen praktischen Curses als Praktikanten gewiesen werden. Armen aber fleißigen Praktikanten wird eine Staatsunterstützung gewährt.

Von dieser Praxis wird niemand dispensirt; doch wird es bei dem gegenwärtigen großen Mangel an Lehrkräften gestattet, daß solche Zöglinge, welche das Seminar mit ausgezeichnetem Zeugnisse verlassen, schon nach halbjähriger Praxis provisorisch als Hülfslehrer angestellt werden.

Die Praktikanten sind bezüglich des praktischen Unterrichtes dem Lehrer untergeordnet, dem sie beigegeben sind; sie sind verpflichtet, unter dessen Leitung und nach seiner Anweisung alle auf den unmittelbaren Unterricht bezüglichen sowohl, als auch anderweitige Schulangelegenheiten zu besorgen; wogegen ihre Vorgesetzten verpflichtet sind, ihnen in allen, auf den Unterricht und das Schulleben bezüglichen Dingen Rath, Anweisung und Aufklärung zu ertheilen.

Außer der praktischen Uebung in der Schule und bei den öffentlichen Gottesdiensten müßen sie sich durch Selbststudium theoretisch weiterbilden. Um diese theoretische Fort-

*) Nur Würzburg hat neben 2 ordentlichen Lehrern 10 Hülfslehrer.

bildung zu erleichtern und ihr die gehörige Richtung zu ertheilen, werden in jedem Schulkreise ein oder zwei besonders tüchtige Lehrer ernannt, bei welchen eine ihnen zugewiesene Zahl von Praktikanten halbjährig mindestens zweimal zusammenkommen müssen. Bei dieser Zusammenkunft referirt jeder Praktikant über die mittlerweile gemachten Studien und Arbeiten und verlangt Aufklärung über die im Verlaufe des Studiums aufgetauchten Schwierigkeiten und Hindernisse. Der Lehrer ertheilt sodann für fernere Arbeit Rath und Anweisung, auch bezeichnet er jedem die geeignetste Lectüre. Zu jeder derartigen Zusammenkunft haben die Zöglinge auch eine schriftliche Arbeit mitzubringen, deren Thema ihnen vom Lehrer mindestens 14 Tage vorher gegeben wird.

Nach Ablauf dieses Uebungsjahres hat jeder Zögling vor dem Kreisschulinspector eine Prüfung abzulegen, von deren Ergebnis es abhängt, ob der Candidat schon als Hülfslehrer angestellt werden könne, oder noch weiterhin prakticiren solle.

Außer dieser praktischen Prüfung haben die Praktikanten 4 Jahre nach ihrem Austritte aus dem Seminar vor einer unter dem Vorsitze eines Regierungscommissärs versammelten Commission die eigentliche „Befähigungsprüfung" abzulegen. Diese besteht in schriftlichen und mündlichen, praktischen und theoretischen Aufgaben, und auf Grund ihrer Lösung erfolgt dann die definitive Qualification der Lehrer.

g) In Bezug auf die Verhältnisse des Seminars in Baden sind etwa folgende Puncte zu bemerken: Die Anstalten sind facultative Internate. Bestimmend für die Einrichtung des Internates ist besonders die Rücksicht auf die Bedürftigkeit der Zöglinge. „Ohne Convictseinrichtung wäre, bei uns wenigstens, ein Schullehrerseminar unmöglich." (Leutz im Programm von Karlsruhe 1870 S. 9.) Jeder Zögling zahlt jährlich 12 fl. Miethe und in den beiden letzten Jahren 90 fl. jährliches Kostgeld; indes werden auch noch sehr reichliche Adjuta vertheilt; 1869—70 z. B. 4924 fl. (also etwa 2500 Thlr.), von diesem Betrage kommt der verhältnismäßig größte Theil (1869—70: 2165 fl.) auf die zweite Classe. Für Anstaltsräume ist gut gesorgt; das 1870 feierlich eingeweihte neue Seminargebäude, richtiger die neuen Gebäude in Karlsruhe, geben der Sorge des Oberschulraths ein sehr günstiges Zeugnis. Die Beschreibung derselben hat Leutz in dem Programme von 1870 und in dem ersten Heft der pädagogischen Blätter von Kehr gegeben.

Die Seminare sind confessionell; das evangelische zu Karlsruhe hat indes auch jüdische Hospitanten (4 neben 74 ev.). Die Entlassungsprüfung wird vor den Oberschulräthen (z. Z. Armbruster und Lanz) und vor Commissarien des Oberkirchenrathes für den Religionsunterricht abgelegt.

Eine besondere Zierde des badischen Seminarwesens ist noch die Armenschullehrer-Bildungsanstalt zu Beuggen. Auch über sie hat Molnár (a. a. O. S. 343 bis 346) mit warmer Theilnahme berichtet, nur ist es ihm begegnet, aus dem alten Spittler einen Dr. Spital zu machen und Christian Heinrich Zeller mit seinem Bruder Karl August Zeller zu verwechseln. Der mir außerdem vorliegende ausführliche Reisebericht des bekannten Pestalozzianers Henning ist leider niemals im Druck erschienen. Die Beuggener Anstalt ist eine Stiftung der Basler Christenthums-Gesellschaft; ihre Gründung hängt mit der auf die Länder am schwarzen Meere gerichteten Thätigkeit derselben enge zusammen, aus welcher kurz vorher das Basler Missionsseminar hervorgegangen war und fällt in das Jahr 1817. Die Großmuth des Großherzogs von Baden ermöglichte sie. Zeller, der bekannte Verfasser der Lehren der Erfahrung, war der erste Dirigent; sein Sohn ist sein Nachfolger. Die Statuten sprechen folgende Grundsätze aus: „Die „Armenschullehrer-Anstalt soll keine bloße Unterrichtsanstalt, sondern eine Bildungsanstalt sein, die in Gestalt einer Haushaltung und ein häusliches Leben wirklich lebend „alle die Mittel zur Bildung ihrer Hausgenossen verwendet, die sich im häuslichen Leben „so schön vereinigen lassen und die nur das Christenthum so bildend darbietet und heiligt. Sie soll keine bloß bürgerliche Bildungsanstalt sein, die nur für die Erde erzieht, „sondern eine christliche, auf den Grund der Propheten und Apostel gegründet, da Jesus

„Christus der Eckstein ist, die für das Reich Gottes erzieht, den Himmel und die Erde „umfaßt und auf Erden alle Völker und Staaten durchdringen will. Sie soll keine ge„zwungene Anstalt sein, sondern eine freiwillige, aus freiwilliger Liebe unternommen, von „freiwilligen Beiträgen unterhalten, durch freiwillige Personen geleitet, für freiwillige „Jünglinge bestimmt, die aus freiem Triebe der Liebe zu Jesu Christo seinem Dienste „bei der armen Jugend sich zu weihen entschlossen sind. — Sie ist nur für Arme und „Unvermögende bestimmt. — Sie will auch nur Elementarschullehrer für arme Ge„meinden, Waisenhäuser, Spitalschulen u. dgl. bilden; sie will auch zu keiner Methode „schwören." Der Lehrcursus war von Anfang an dreijährig; das dritte Jahr für die praktische Einweisung bestimmt. Da die Zöglinge für Armenschulen und wohlthätige Stiftungen bestimmt sind, so sollen sie im Stande sein, sich neben dem Lehrgeschäfte selbst zu ernähren; sie lernen darum irgend ein Handwerk, etwa das eines Schreiners, Webers, Schneiders, Schusters und außerdem die bei Haus-, Garten- und Ackerwirthschaft nöthigen Geschäfte. Alle Besucher rühmen den frischen, fröhlichen Geist, der in Beuggen Jung und Alt bewegt, und es ist ja wohlbekannt, daß Pestalozzi 1825 dort sagte: „Das ist es, was ich gewollt habe." Es sei im Vorbeigehen gesagt, daß das in die nachstehende Liste mit aufgenommene Seminar zu Düsselthal, eine Stiftung des Grafen v. d. Recke-Volmerstein, ebenfalls mit einem Rettungshause verbunden ist. Die Beuggener Seminaristen, deren nur eine geringe Anzahl ist, sind übrigens gesucht und beliebt, und es wird versichert, daß auch kirchlich- und politisch-liberale Gemeinden sich eifrig um sie bewerben, obgleich sie allerdings in formaler Bildung und in positivem Wissen zurückstehen.

h. Der ersten Einrichtung des Seminarwesens in Württemberg durch d'Autel, Denzel und ihre Mitarbeiter ist oben gedacht worden; d'Autel hat in den ersten Jahrgängen der von ihm in Gemeinschaft mit Schwarz edirten freimüthigen Jahrbücher ausführliche Mittheilungen darüber gemacht; außerdem bieten sich die verschiedenen Nekrologe auf Denzel (von Diesterweg in den rheinischen Blättern, von Hochstetter in Voigts Nekrolog) als Quelle; für die spätere ist Eisenlohr maßgebend, ein freimüthiger und aufrichtiger Berichterstatter über das Schulwesen seiner engeren Heimat. In den letzten Jahrzehnten ist Württemberg in seinen Seminareinrichtungen vorzugsweise preußischen Mustern gefolgt. Die Unterrichtsordnung vom 28. Juni 1855 spricht ihre Zustimmung zu und ihre Abhängigkeit von dem preußischen Regulativ vom 1. Oct. 1854 offen aus; dabei nahm sie freilich den Hauptpunct desselben, den dreijährigen Cursus nicht an; dieser ist erst im Jahr 1868 eingeführt worden.

Die gesetzlichen Bestimmungen, auf denen das Seminarwesen in Württemberg beruht, sind im Volksschulgesetz vom 29. Sept. 1836 ausgesprochen. Dieses bestimmt in Art. 44: „Vom Staat werden eigene, theils mit den Erziehungshäusern in Verbindung gesetzte, theils für sich bestehende Anstalten (für die Lehrerbildung) unterhalten. Die Einrichtung dieser Anstalten und die Zahl der in dieselben aufzunehmenden Zöglinge wird nach dem Bedürfnis der Volksschulen, soweit dieses nicht durch Privatanstalten gedeckt wird, bemessen" und in Art. 45: „Der Unterricht in den Staatsanstalten wird unentgeltlich ertheilt. Außerdem werden an die Zöglinge zur Bestreitung des mit der Benützung der Anstalt verbundenen Aufwandes Unterstützungen nach dem Maßstabe der Bedürftigkeit bewilligt. Die Aufnahme in die Anstalt begründet die Verbindlichkeit des Zöglings, sich dem Dienste an den Volksschulen des Vaterlandes zu widmen. Ein Zögling, welcher vor seiner Anstellung oder nach derselben vor Erfüllung einer dreijährigen Dienstzeit als Schulmeister willkürlich seinen Beruf verläßt oder dem vaterländischen Schuldienste sich entzieht, oder wegen Unwürdigkeit zum Schulamte für unfähig erklärt wird, hat den Werth der genossenen Unterstützungen zu ersetzen."

Alles weitere die Einrichtung dieser Anstalten betreffende beruht auf speciellen Verordnungen und Erlassen.

Für die evangelische Confession bestehen 2 Seminare, das zu Eßlingen, gegründet

im Jahr 1811, und das zu Nürtingen, gegründet im Jahr 1843. (Die Errichtung eines dritten ist im Werke.) Mit beiden sind Taubstummenanstalten verbunden mit 30—40 Zöglingen und 3 Lehrern. Seit Einführung des dreijährigen Cursus nimmt jedes Seminar jährlich 25 neue Zöglinge auf. Für die Katholiken besteht ein 1824 gegründetes Seminar in Gmünd. Außerdem giebt es 5 evangelische Privatseminare. Die Normalzahl von Zöglingen eines Seminars ist 75. Sie ist in den sechziger Jahren wegen Mangels an Candidaten bei weitem nicht erreicht, in den letzten Jahren aber in Gmünd sogar überboten worden. Das Verhältnis der Zahl der Seminaristen zu derjenigen der Einwohner des Landes ist dasselbe wie in Preußen. In der Zeit von 1865 ab hat sich die Zahl der Seminaristen gegenüber der früheren Zeit bedeutend vermehrt und um Aufnahme in die Staatsseminare melden sich in der Regel mehr, als Aufnahme finden können.

Die Aufnahme geschieht nach vorangegangener zweijähriger Präparandenbildung und nach vorgängiger Aufnahmeprüfung, früher im 17., neuestens im 16. Lebensjahr. (Vgl. den Art. Württemberg, der sehr genaue und vollständige Data bringt.)

Die Seminare sind Internate. Die Beköstigung wird seit 1868 auf eigene Rechnung besorgt. Es besteht eine besondere Menagekasse, aus welcher alle Ausgaben für die Kost zu bestreiten sind und in welche die Seminaristen theils ihre Stipendien, theils, soweit diese nicht ausreichen, Beiträge aus eigenen Mitteln einzulegen haben. Die Aufsicht führt ein Seminarlehrer, der „Oekonom," gegen eine Entschädigung von 100 fl. jährlich. Ebensoviel erhält der Seminarrechner. Die neue Einrichtung hat sich vorzüglich bewährt.

Für die Bildung der israelitischen Schullehrer des ganzen Landes wird im Seminar zu Eßlingen in der Weise gesorgt, daß die israelitischen Seminaristen neben der Theilnahme an sämmtlichen Lectionen des Seminars, mit Ausnahme der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, von einem jüdischen an der israelitischen Volksschule der Stadt angestellten Schullehrer im Hebräischen, in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre und in der Liturgik besonderen aus der Staatskasse bezahlten Unterricht erhalten.

Die jährliche Etatsposition für jedes Seminar beträgt jetzt über 18,000 fl. — Der Vorstand erhält neben freier Wohnung einen Gehalt von 1800 fl., dazu 150 fl. als Vorsteher der Taubstummenanstalt, der wissenschaftlich gebildete Hauptlehrer (ohne Wohnung) 1400 fl., ein Oberlehrer (ohne Wohnung) 1100 fl., ein Unterlehrer neben freier Wohnung 450 fl., ein Musikgehülfe neben freier Wohnung 400 fl., für Heizung sind über 1000 fl., für Beleuchtung 400 fl., für Bibliothek, Musikinstrumente, Musikalien und sonstige Lehrmittel 480 fl. berechnet.

Was die Ausbildung der Zöglinge in den Seminaren betrifft, so ist dieselbe eben gegenwärtig auch in Württemberg aufs neue Gegenstand amtlicher Erwägungen und Erörterungen, die übrigens noch nicht zum Abschlusse gekommen sind. Es handelt sich hauptsächlich um die Frage, wie und durch welche Veränderungen des Lehrplans, des Lehrverfahrens und der organischen Einrichtungen die Zöglinge am besten zu einem auch mehr selbstständigen und weniger gedächtnismäßigen Arbeiten gebracht und angeleitet werden könnten. Ich meinestheils möchte hier wenigstens auf einen Punkt hinweisen, der mir vor andern dringlich erscheint: die Beseitigung der sog. Combinationen. Der Lehrplan für den dreijährigen Seminarcursus bestimmt nemlich: „Um die vorhandenen Lehrkräfte nicht zu überbürden oder weitere Lehrkräfte nicht nöthig zu machen, sind die 2 unteren Classen im Unterricht, soweit es thunlich ist, zu combiniren in der Weise, daß der Stoff je eines Unterrichtsfachs in 2 gleiche Hälften getheilt werde, deren eine im ersten Jahre bei einer Classe, die andere im andern Jahr vorgenommen wird. Diese Combination ist auszuführen in Bibelerklärung, Religionslehre, Schulkunde, Geschichte, Geographie, deutsche Grammatik, Naturgeschichte, Naturlehre, Kopfrechnen, welches von der „Arithmetik" getrennt betrieben wird, Schönschreiben, Lesen

und Vortrag." Diese Bestimmung bedarf einer Remedur. Es liegt im Wesen des Seminars, daß jede Lehrstunde in demselben auch in formeller Hinsicht correct und ein Zeugnis für die Selbstzucht des Lehrers sei. Die Combinationen aber, namentlich die in Religion, Schulkunde, Deutsch müßen, um einen schwäbischen Ausdruck zu brauchen, den Unterricht entleiden. Wer den Unterschied einer dritten und zweiten Seminarclasse in einer preußischen Anstalt gesehen hat, begreift das ohne eine Silbe der Begründung. Die geistige Zucht in der dritten Classe muß eine so ernste und das Bemühen um Umgestaltung der von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengekommenen Schülerzahl in eine wirkliche Classe eine so energische sein, daß wenn dieselbe gelungen ist, den Schülern auch der weitergehende Unterricht in einer andern Form gegeben werden muß als bisher. In der Schulkunde ist es nicht möglich, die Seminaristen der 3. Classe für das zu interessiren, was die zweite braucht, bezw. nicht entbehren darf, und hier wäre jedenfalls Wegfall des Unterrichtes besser als Combination.*) — Bei meinem Besuche württembergischer Seminare ist mir die Warnehmung entgegengetreten, daß man nicht in dem Maße wie bei uns auf die Haltung der Zöglinge sowohl beim Hören wie beim Reden achtet, daß man sie nicht streng genug anhält, zusammenhängend zu reden und nachzuweisen, daß sie den Lernstoff selbständig aufgenommen haben. Sie empfangen auch ein wenig zu viel im Verhältnis zu ihrer Kraft und so kommen sie nicht zur Freude am Genuß; sie theilen das Interesse des Lehrers für die Feinheiten seines Unterrichtes nicht und eignen sich manches mechanisch an, was sie hätten frei auffassen sollen. Dies wird mit dem Wegfall der Combinationen sofort besser werden; es wird sich dann auch eine Verminderung der Stundenzahl herbeiführen lassen. Diese ist dringend geboten, denn 43 bis 45 wöchentliche Lehrstunden ist viel zu viel für einen Seminaristen. — Die Bestimmungen der Lehrordnung sind nicht in allen Stücken praktisch geworden; so tragen die Directoren Bedenken, die Fachlehrer die angeordneten Musterlectionen in der Uebungsschule halten zu lassen und erwarten mehr Frucht von dem Hospitium der Seminaristen bei dem Ordinarius der Uebungsschule; die Seminaristen des oberen Cursus unterrichten nicht Monat um Monat, sondern ununterbrochen, was jedenfalls besser ist. — Die beiden weithin wohlbekannten Rectoren Eisenlohr und Stockmayer sind bald nach einander 1869 und 1871 verstorben. Sie haben Nachfolger gefunden, welche aus ihren früheren Amtsverhältnissen Einsicht in die Sache und Liebe für sie mitgebracht haben.

Für die Fortbildung der Lehrer ist an dem Seminar zu Eßlingen schon seit längerer Zeit durch Einrichtung eines Cursus für Zeichenunterricht gesorgt. Alljährlich werden etwa 12 Lehrer für 10 — 12 Wochen einberufen, um sich methodisch in der darstellenden Geometrie und für Freihandzeichnen zu üben. Die Leistungen, welche ich gesehen habe, waren aller Anerkennung werth. Außerdem hat man seit 1871 an jedes Seminar 6 bereits angestellte, jüngere Lehrer auf je 3 Wochen zur Zeit der Ernteferien einberufen, damit sie theils zuhörend, theils lehrend das Unterrichtsverfahren in der Seminarschule kennen lernen. Die Erfolge waren günstig und die Einrichtung soll eine dauernde werden.

Die kgl. Seminare Württembergs und die dasigen Privatlehrerbildungsanstalten befriedigen das Bedürfnis an Lehrern nicht; man hat sich deshalb durch den Lehrer-

*) Nach Mittheilungen von Sachverständigen aus unserer Heimat hat allerdings die oben besprochene Combination bei einzelnen Fächern, wie hauptsächlich der Schulkunde, ihr Bedenkliches; aber es ist dabei doch auch andererseits zu beachten, daß der dritte Curs in unseren württembergischen Seminaren nicht wohl, wie in den preußischen, eine von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengekommene Schülerzahl heißen kann. Denn $^3/_4$ von den Zöglingen unserer dritten Curse haben schon zuvor eine einheitliche Classe gebildet innerhalb der mit den Seminaren freilich noch nicht genügend, aber doch schon ziemlich nahe verbundenen geschlossenen Präparandenanstalten, an welcher zum Theil auch die Seminarlehrer selbst unterrichten. D. Red.

mangel verleiten lassen, Seminaristen vor Ablauf des 3. Jahres in den Schuldienst zu stellen, zum Schaden der Einzelnen und des ganzen Cötus. Hoffentlich wird die beabsichtigte Errichtung eines dritten evangelischen Seminars diesen Nothbehelf entbehrlich machen.

Die Tabelle auf Seite 114—117 veranschaulicht den dermaligen Stand der Seminare in Deutschland, soweit es den Bemühungen des Verfassers gelungen ist, ihn zu erfahren.

2) Die Lehrerbildung im Ausland. a. Wer sich für die Staats-, County-, Stadt- und Privatnormalschulen (zusammen 81) Nordamerikas interessirt, findet in dem Berichte des Professors S. H. White in Peoria, Ills. (Referat des Erziehungsbüreaus der Vereinigten Staaten von 1870) die nöthigen Data. Sie sind traurig genug. Von den etwa 200,000 nordamerikanischen Elementarlehrern stehen 20% im ersten, 20% im zweiten Dienstjahre; es sind also innerhalb der letzten 2 Jahre ins Amt gekommen: 80,000 Lehrer; sämmtliche Normalschulen zählen 11,000 Schüler; so daß nur 6% der Lehrer für ihren Beruf erzogen sind. Details über ein Lehrerinnenseminar giebt der 16. Jahresbericht des Rathes der öffentlichen Schulen von St. Louis, ebenda 1871 S. 37 ff. (S. d. Art. Amerika.)

b. Griechenland hat 1 Seminar (vgl. d. Art. S. 53), Holland hat deren 2 (s. d. Art. S. 566), Dänemark 8, Schweden 5 sehr wohl organisirte, die sich durch Reisen ihrer Directoren in beständiger Fühlung mit Deutschland halten. Italien hat nach einer Angabe aus der Zeit der Pariser Ausstellung 53 Normalschulen.

c. Das große Werk von Adolf Beer und Franz Hochegger: die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas, Wien 1867 und 1868, ist leider in den letzten Jahren nicht fortgesetzt. Theil I. behandelt Frankreich und Oesterreich, ist aber für unseren Zweck nicht ausreichend, weil in beiden Ländern inzwischen eine Reorganisation der Seminare Statt gefunden hat. Theil II a. behandelt Rußland und Belgien; b. Schweiz.

Die Angaben, welche das Werk über die russischen Seminarien giebt, haben zur Quelle die „Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des k. russischen Ministeriums der Volksaufklärung, nach officiellen Quellen von C. Woldemar bearbeitet. Petersburg 1865 und 1866." Welche Thätigkeit aber in dieser Richtung seitdem in diesem Ministerium entwickelt worden ist, geht daraus hervor, daß die Notizen des genannten Werkes heutzutage schon vollständig veraltet sind. Wir geben den jetzigen Stand ebenfalls nach officiellen Daten im Folgenden und bemerken dabei, daß auch die neuesten Notizen in Kehr's pädagogischen Blättern 2. H. nicht zuverläßig sind. Nach dem Februarheft des „Journals des Ministeriums der Volksaufklärung" von 1872 gab es am 1. Januar 1870 5 Lehrerseminare und 22 pädagogische Curse. Anfang 1871 bestanden schon 15 Seminare, wovon 11 auf Kosten der Regierung, 3 von Landschaften und 1 von den Zinsen eines durch eine Privatperson gespendeten Capitals unterhalten wurde. Bis zum Mai 1872 sind nicht weniger als 17 neue ins Leben getreten, so daß jetzt 32 Lehrerseminare in Thätigkeit sind — und eben noch wird an der Errichtung von einigen gearbeitet. Jene 32 vertheilen sich auf die einzelnen Lehrbezirke so, daß auf den Warschauer 9, auf den Moskauer und Kasaner je 4, auf den Petersburger und Charkower je 3, auf den Dorpater, Wilnaer, den von Kiew und Odessa je 2, und 1 auf den von Ostsibirien kommen.

Was die innere Einrichtung der Seminare betrifft, so heben wir aus den für das Seminar zu Kuban, welches am 23. Dec. 1869 bestätigt wurde, geltenden Bestimmungen, die der Hauptsache nach auch für alle anderen maßgebend sind, folgende hervor: Nach §. 4 können außer den 40 eigentlichen Stipendiaten auch noch andere Personen aufgenommen werden. Das Seminar hat 3 Classen mit je einjährigem Cursus. Wegen ungenügender Leistungen kann ein Zögling in einer der zwei unteren Classen auch 2 Jahre bleiben; ist er aber in der ersten 2 Jahre gewesen und kann in der zweiten nach 1 Jahr

Staats-Verband.	Gründungsjahr.	Seminarort.	Curse, resp. Classen.	Zöglinge.	Abiturienten.	Lehrer.	Uebungsschule.		Bemerkungen.
							Classe.	Schüler.	
Preußen.	1774	Preuß. Eylau (fr. Kl. Deren)	3	84	26	6	—	—	
(Preußen.)	1870	Waldau (im Verb. mit dem Waisenhause in Königsbg.)	3	86	28	7	3	157	
	1866	Friedrichshoff	3	34	—	3	2	180	Hülfsseminar.
	1829	Angerburg	3	80	23	5	2	60	
	1811	Karalene	3	82	26	6	2+1	80	
	1813	Marienburg	3	75	22	5	—	—	
	1864	Pr. Friedland	3	80	25	5	2	85	
	1866	Berent, kath.	3	62	13	5	2	60	
	1811	Braunsberg, kath.	3	45	21	6	2	75	
	1816	Graudenz, kath.	3	73	12	5	?	90	
(Brandenburg.)	1831	Berlin	3	57	18	9	6	114	
	1748	Cöpenick (fr. Berlin)	3	99	30	6	3+1*)	230	*) Dreiclassig und einclassig.
	1866	Kyritz	3	58	14	6	3+1	220	
	1861	Oranienburg	3	81	23	7	4+1	260	
	1819	Alt-Döbern (seit 1867 königl.)	3	53	17	5	4+1	179	
	1864	Drossen	3	75	22	6	4+1	240	
	1817	Neuzelle	3	98	28	6	4+1	220	
(Pommern.)	1838	Cammin	2	49	18	5	2+1	180	*) Zwei Curse aber eine Classe.
	1811	Pölitz (fr. in Stettin)	3	80	22	7	6	350	
	1827	Pyritz (Ottostift)	2*)	24	24	3	1	80	
	1859	Bütow	3	70	25	7	3+1	—	
	1816	Cöslin-Bartin*)	2	44	23	5	1	—	*) Seit dem Brande in Cöslin ist eine Classe in Bartin.
	1867	Dramburg	2	24	—	3	1	50	
	1791	Franzburg (fr. in Greifswald)	3	56	14	6	—	—	
	1867	Gingst (auf Rügen)	3	10	10	3	—	—	
(Posen.)	1865	Kozmin	3	50	13	6	3	—	
	1836	Paradies, kath.	3	54	11	6	6	148	Außerdem 13 Präparanden.
	1804	Posen, kath.	3	73	16	7	3	100	
	1865	Exin, kath.	3	67	8	5	4	287	
	1820	Bromberg	3	44	8	8	4	230	Außerdem 30 Präparanden.
(Schlesien.)	1847	Münsterberg (fr. Löwen)	3	72	26	6	3	90	
	1849	Steinau a/O.	3	78	23	9	3	100(-2)	In der Zahl der Uebungsschüler sind auch Präparanden mit enthalten.
	1816	Bunzlau (ursprünglich Liegnitz)	3	77	24	7	3+1	80	
	1862	Reichenbach O. L.	3	65	24	6	3	100	
	1858	Kreuzburg (incl. Präparandenclasse)	4	50	4	6	3	97	
	1765	Breslau, kath.	3	95	28	6	3	180	

Staats-Verband.	Gründungsjahr.	Seminarort.	Curse, resp. Classen.	Zöglinge.	Abiturienten.	Lehrer.	Uebungsschule.		Bemerkungen.
							Classe.	Schüler.	
(Schlesien.)	1863	Liebenthal, kath.	3	74	21	5	2	74	
	1803	Oberglogau, kath. (fr. Oppeln)	3	89	26	7	4	270	
	1849	Peiskretscham, kath.	3	84	28	6	3	192	
	1867	Pilchowitz, kath.	3	75	24	5	1	60	
(Sachsen.)	1823	Barby (fr. Magdeburg)	3	70	24	6	4	140	
	1778	Halberstadt	3	69	19	6	4	220	
	1821	Osterburg (fr. Gardelegen)	3	63	20	5	—	—	
	1826	Eisleben	3	49	13	7	—	—	
	1857	Elsterwerda	3	50	18	5	—	—	
		(Delitzsch. Privat-Anstalt)	3	20	?	11	—	50	Jede Classe der Uebungsschule steht unter einem Hülfslehrer.
	1784	Weißenfels	3	73	25	9	4	350	
	1820	Erfurt	3	70	24	8	6	270	
	1836	Heiligenstadt, kath.	3	33	13	5	1	50	
(Schleswig-Holstein.)	1857	Eckernförde	3	60	21	7	?	?	
	1781	Segeberg (fr. Kiel)	3	76	19	9	3	210	
	1787	Tondern	3	91	21	11	?	?	
(Hannover.)	1751	Hannover } Haupt- u. Bezirkssem.	a. 1 b. 3	34 19	35 9	10	4	202	
	1802	Alfeld }	a. 2 b. 2	80	20 4	6	4	120	
	1851	Lüneburg	1	40	40	4	2	80	
	1822	Stade	1—2	70	38 9	8	3+1	180	
	1852	Aurich	3	69	—	6	?	180	
	1824	Osnabrück	3	35	9	5	3	200	
	1851	Neuenhaus, ref.	1	4	—	2	—	—	Wird in eine Präparandenanstalt verwandelt.
	1838	Osnabrück, kath.	2	35	—	6	—	—	
	?	Hildesheim, kath.	3	17	—	5	1	40	
(Westfalen.)	1831	Petershagen	3	60	20	6	—	—	
	1867	Hilchenbach	3	52	15	6	3	245	
	1806	Soest	3	64	22 (?)	5	3	192	
	1830	Langenhorst, kath.	2	38	22	5	—	—	
	1825	Büren, kath.	3	83	25	7	—	—	
(Hessen-Nassau.)	1783	Homberg (fr. Cassel)	3	77	20	6	3	58	
	1805	Schlüchtern (Marburg)	3	67	21	6	—	—	
	1851	Usingen (Idstein 1817)	3	79	27	8	3	119	Das Seminar zu Idstein wurde 1817 gegründet, 1851 aufgelöst und durch die Anstalten in Usingen und Montabaur ersetzt.
	1805	Fulda, kath.	3	47	19	5	—	—	
	1851	Montabaur, kath. (Idstein 1817)	3	59	21	5	—	—	
(Rheinprovinz).	1819	Neuwied	3	69	23	5	3	—	

Staats-Verband.	Gründungsjahr.	Seminarort.	Curse, resp. Classen.	Zöglinge.	Abiturienten.	Lehrer.	Uebungsschule.		Bemerkungen.
							Classe.	Schüler.	
(Rheinprovinz.*)	?	Trarbach	2	18	—	3	—	—	
	1823	Mörs	2/3	78	27	5	2	90	Geht in 3jährigen Curs über.
	1817	Düsselthal (Privat)	2/3	26	9	7	4 } 2 }	272 154	
	1868	Boppard, kath.	3	70	22	6	—	—	
		Brühl, kath.	2/3	101	32	7	3	100	
		Kempen, kath.	2	100	48	5	—	—	
Königreich Sachsen.	1842	Annaberg.	6	161	27	11	4	60	
	1817	Bautzen	6	85+48	19	11	4	105	
	1851	Bautzen, kath.	3 Cl. 2j. Cur.	30	2	5	—	—	Die untere Classe zugleich Progymnasium.
	1863	Borna	6	121	19	10	2	74	
	1785	Dresden, Frd.	6	135	—	9	—	—	
	1825	Dresden, Fl.	4	80	16	9	2	80	
	?	Grimma	6	79+40	18	10	?	90	
	1855	Grimma	3	34	7	4	—	—	Nebenseminarclassen.
	1856	Nossen (fr. Freiberg)	6	132	19	9	1	80	
	1835	Plauen	6	148	23	9	—	—	
	?	Waldenburg	4	55+28	?	8	3	200	
	1869	Zschopau	6	100	—	9	4	120	
Gr. Hessen.	1821	Bensheim, kath.	3	54	12	7	—	—	
	1817	Friedeberg	3	107	27	11	—	—	
Meckl.-Schwerin.	1782	Neukloster	3+2	—	—	15u.1L.	5	—	
Meckl.-Strelitz.	1820	Mirow (fr. Schwerin)	3	19	7	3	5*)	317	*) Bürgerschule des Ortes, doch nur die 3 untern Classen.
Oldenburg.	1808	Oldenburg	3	79	27	7	5	313	
	1860	Vechta	2	25	12	3	—	—	Elementarschule des Ortes.
Sachsen-Weimar.	1783	Eisenach	2	68	6	7	10	4	150
	1788	Weimar	2	80	?	12	—	—	1 Präparandenclasse mit 56 Schülern.
Anhalt.	1841	Bernburg	3	15	15	6	4	—	4 Schulen. Präparandenanstalt 2 Cl., 15 Schüler.
Sachsen-Altenburg.	1854	Köthen	3. Cl. u. 4j. Cur.	56	14 (?)	6	—	—	*) Die Unterschule (21 Cl. 10 L. 3 Ln.) ist mit dem Seminar verbunden.
	?	Altenburg	3	32	—	6	—	—	

*) Der preußische Staat hatte 1870 4782—4857 etatsmäßige Seminaristenstellen, 4786 Seminaristen und qualifizirte 1476 im Seminar, 209 anderweit gebildete Candidaten zu Lehrern. — In Ratzeburg (Lauenburg) werden im „Schullehrer-Präparanden-Institut" 13 Zöglinge ausgebildet.

Staats-Verband.	Gründungsjahr.	Seminarort.	Curse, resp. Classen.	Zöglinge.	Abiturienten.	Lehrer.	Uebungsschule.		Bemerkungen.
							Classe.	Schüler.	
Braunschweig.	?	Braunschweig { a. Seminar I. Classe	?	—	5	—	je eine	—	Außerdem eine Präparandenschule.
		Braunschweig { b. Seminar II. Classe		10+10	5(?)	5	f. d. S.	—	
Sachsen-Gotha.	?	Coburg	—	12	—	8	—	—	
„ „	1780	Gotha	3	52	7	10	4	200**)	Die Anstalt ist in der Umgestaltung begriffen.
Sachsen-Meiningen.	1827	Hildburghausen (aus drei früheren vereinigt)	3	74	17	11*)	3	118	*) incl. des jüdischen Religionslehrers und incl. der Lehrer der Taubstummen-Anstalt, deren Etat oben mit eingeschlossen ist.
Lippe-Detmold.	1789	Detmold	2 Cl. 3 Jahr.	20	10	8	—	—	
Schaumburg-L.	1783	Bückeburg	—	9	—	4	—	—	Die Zöglinge besuchen das Gymnasium.
Reuß, ä. L.	1793	Greiz	3	35	10	6	—	—	
„ j. L.	1820	Schleiz*)	3	48	11	8 u. 1 L.	3	66	Mit Taubstummenanstalt.
Schwarzburg-Rudolst.	1747	Rudolstadt	2	12	6	1 Hptl. u. 9and.	—	—	Dieselbe Freischule.
	1851	Frankenhausen	4	12	12(?)	7	—	—	
Schw.-Sondershausen.	1844	Sondershausen	3 Jahr. 2 Cl.	33	3	7	2	60	Lehrübungen in der Bürgerschule.
Bremen.	1858	Bremen	3	45–50	15	5	—	—	
Hamburg.	1872	Hamburg	3	60	—	6	—	40	
Bayern.	1824	Altdorf	2	59	29	9*)	3	240	*) Darunter ein Taubstummenlhr.
	1806	Bamberg, kath.	2*)	46	24	9	3	42	*) Die bayerischen Seminaristen appliciren sich im dritten Jahr im praktischen Schuldienst.
	1834	Eichstätt, kath.	2	105	52	10	1	27	
	1812	Freising, kath.	2	78	33	9	—	—	
	1818	Kaiserslautern	2	76	40	8	3	70	
	1823	Launigen, kath. (fr Dillingen)	2	108	48	8	1	39	
	1843	Schwabach	2	84	43	9	—	—	
	1839	Speier, kath.	2	56	26	6	—	—	
	1823	Straubing, kath.	2	94	48	9	6(?)	60	
	1771	Würzburg, kath. (ursprünglich in Helmstedt)	2	100	55	11	—	—	
Württemberg.*)	1811	Eßlingen	3	83	26	10	3	—	
	1824	Gmünd, kath.	3	94	—	7	—	—	
	1843	Nürtingen	3	76	24	9	3	90	
Baden.	1788	Ettlingen, kath. (fr. Baden-Baden)	3	82	24	12	5	279	
	1824	Karlsruhe	3	114	10	10	4	250	
	1839	Meersburg, kath.	3	113	15	12	4	125	

*) Drittes Seminar in Gründung begriffen.

nicht promovirt werden, so wird er entfernt. Andrerseits kann auch (unter gewißen Bedingungen) ein Zögling noch 1 Jahr in der Anstalt verbleiben, um sich größere Uebung im Unterrichten überhaupt oder mehr Kenntnisse in einem besonderen Fache zu erwerben (§. 5). Der Director hat die Zöglinge auch außerhalb der Anstalt zu überwachen (§. 11; die Anstalt ist nemlich ein Externat). Das Personal besteht aus dem Director, dem Religionslehrer (der aber keine Gemeinde haben darf und auch den Unterricht im Kirchenslavischen giebt), dem Arzt, der auch in Naturkunde unterrichtet, (eine Bestimmung, die wohl nur in dem gegebenen Fall getroffen werden konnte), zwei wissenschaftlichen Lehrern und dem Lehrer der Uebungsschule; dazu kommen noch die Lehrer der Musik und des Gesangs wie des Turnens.

Aufgenommen werden junge Leute aller Stände, welche 16 Jahre alt sein und ohne die Ausübung des Lehrerberufs störende körperliche Fehler sein müßen (§. 23). Zur Aufnahme wird verlangt: In der Religion Kenntnis der Hauptgebete und der heiligen Geschichte; im Russischen Lesen und Schreiben, sowie Lesen des Kirchenslavischen; im Rechnen die 4 Species mit ganzen Zahlen. Wer eine Kreisschule oder die 3 untersten Classen eines Gymnasiums oder Progymnasiums mit gutem Zeugnis durchgemacht hat, kann auch in die zweite Classe eintreten, wenn er das Examen besteht (§. 25). Der Cursus in den zwei unteren Classen ist theoretisch-praktisch: Die Zöglinge dieser Classe unterrichten in der Uebungsschule unter Leitung der Lehrer (§. 34). Umfang und Methode des Unterrichts wird in einer besonderen Instruction bestimmt (§. 37).

Die Lehrfächer und ihre Vertheilung zeigt folgende Tabelle:

	I. Cl.	II. Cl.	III. Cl.
Religion	3	3	2
Kirchenslavische Sprache	2	2	1
Russische Sprache	3	3	3
Pädagogik und Methodik	—	2	2
Arithmetik	3	2	1
Hauptsätze der Geometrie und Geodäsie	—	2	1
Kurze allgemeine und russische Geographie	3	2	2
Welt- und russische Geschichte	3	2	2
Naturgeschichte	3	2	2
Linearzeichnen und Schönschreiben	3	2	—
Gesang und Musik	3	2	1
Turnen (Nachmittags)	—	—	—
	26	24	17

Außerdem sollen die Zöglinge unter Anleitung der Lehrer mit der Literatur der einzelnen Lehrgegenstände sich bekannt machen und es sollen darüber Besprechungen mit ihnen gehalten werden. Auch zum Erlernen von Garten- und Feldarbeit sollen sie angeleitet werden (§. 40).

Der Etat dieses Seminars beläuft sich auf 13,250 Rubel, eben weil es ein Externat ist. Internate haben mehr, z. B. das zu Molodetschno mit 14,810 oder gar das zu Kasan, dessen Etat 33,950 R. beträgt.

Zur Weiterbildung von Lehrern wurden auch die pädagogischen Curse fortgeführt (deren jetzige Zahl aber nicht angegeben ist), und an 44 Orten des Reiches wurden für schon angestellte Lehrer Sommercurse abgehalten.

d. Von Rußland nach England ist ein weiter Sprung, in jeder Hinsicht; es liegen jedoch vielleicht einige Berührungspuncte darin, daß man auch in England bis in die neueste Zeit hinein die Lehrerbildung Privaten überlassen und sich erst in der allerjüngsten Zeit der Staatspflicht in Bezug auf sie entsonnen hat. Im Jahre 1840 (vgl. K. Schmidts Geschichte der Pädagogik S. 559 ff.) gründete Sir J. K. Shuttleworth mit C. Tuffnell das erste Lehrerseminar in Battersea auf eigne Kosten; dasselbe wurde später der Nationalgesellschaft übergeben (vgl. d. Art. Großbritannien III. 82 ff.).

Die Einrichtung der englischen Seminare, die Vorbildung der Präparanden als pupil teachers; die Zuwendungen der Regierung an die Seminare, deren innere Einrichtung und Lehrplan sind in dem oben angeführten Artikel (III. S. 106—112) so genau mitgetheilt, daß ich mich darauf beziehen kann und nur zur Ergänzung und dadurch wahrscheinlich auch zur Herabstimmung des allzugünstigen Urtheils einige dort nicht enthaltene Statistik beifüge. Ich entnehme dieselben dem Report of the committee of council of education with appendix 1870—71 und zwar aus appendix 2. Es giebt darnach 38 training-schools (to train = ziehen, erziehen, unterrichten, abrichten), d. h. Seminare in England, 15 für Lehrer (for masters only), 16 für Lehrerinnen (for mistresses only) und **7 für beide Geschlechter** (Internate! for both masters and mistresses). Sämmtliche Institute werden von freien, meist kirchlichen Gesellschaften unterhalten und vom Staate subventionirt. Die ursprünglichen Baukosten haben 445,977 £ 5 s. 9¼ d. betragen, wozu das committee of council 137,967 £ 5 s. 9 d. gewährt hat. Die Anstalten sind mit Ausnahme derjenigen zweier schottischen Gemeinschaften (established und free church) Internate. Die Zahl der männlichen Zöglinge beträgt 1384, die der weiblichen 1549; zusammen 2933, darunter 143 katholische. Der jährliche Unterhalt kostete in England 103,171 £ 17 s. 11 d., in Schottland 20,638 £ 4 s. 9 d.; darunter Staatsunterstützung resp. 77,691 £ 4 s. 10 d. und 16,215 £ 17 s. 10 d., Leistungen von Schülern 5474 £ 11 s. 10 d., Erlös vom Bücherverkauf an sie 2653 £ 11 s. 7 d. Die Lehrergehälter betrugen 31,736 £ 1 s. 6 d. Zur Weihnachtsprüfung stellten sich in England nach einjährigem Curs 533 Lehrer und 620 Lehrerinnen, nach zweijährigem 340 Lehrer und 545 Lehrerinnen und in Schottland nach einem Jahr 126 Lehrer, 152 Lehrerinnen, nach zwei Jahren 77 Lehrer und 134 Lehrerinnen. Zur Aufnahme meldeten sich Weihnachten 1870: 652 pupil teachers und 229 andre Aspiranten, von denen resp. 16 und 64 durchfielen; für die Lehrerinnen-Seminare 896 pupil teachers 267 andre, von denen resp. 120 und 85 durchfielen (a. a. O. S. 336 bis 353).

Prüfungen und Revisionen durch Staatsbeamte geben den Seminaren trotz ihres ursprünglich privaten Charakters doch einen öffentlichen. Wie bei denselben verfahren werde, ersehen wir aus dem nachstehenden Bericht, den Her Majesty's Inspector the Rev. B. Morgan Cowie über seine letzte Revision der hochkirchlichen Lehrerseminare erstattete. „Die Inspection der hochkirchlichen Lehrerseminare begann am 17. Juni und endete am 9. Dez., sie nahm 68 Tage in Anspruch. Es giebt 13 Collegien mit 635 Schülern, 376 in ihrem ersten, 223 in ihrem zweiten Jahre und 36 Präparanden. Sie werden unterrichtet und erzogen von 50 in der Anstalt wohnenden und nur für diese engagirten und von 33 nur für einzelne Leistungen herangezogenen Lehrern. Fast immer stand mir einer der Collegen bei der Inspection der Anstalt und der Prüfung der Schüler bei. Unsere Arbeit machte sich so: Alle Zöglinge des 2ten Jahres und diejenigen, welche bestimmt waren, den Cursus des ersten Jahres noch einmal durchzumachen, unterrichteten in unserer Gegenwart eine Classe. Der Schüler bereitet 3 Lectionen vor, von denen wir eine auswählen; zwanzig Minuten lang beobachten wir den Lehrer, beachten seine Methode beim Unterricht, sein Geschick in der Disciplinirung seiner Classe, seine Gewandtheit, seinen Takt, seine Haltung, seine Gabe der Veranschaulichung und seine Sprache. Je nach unsern Beobachtungen erkennen wir ihm eine Censur (a mark, in Ziffern ausgedrückt) als Lehrer und Classenvorsteher zu, welche denen zugefügt wird, die er in der schriftlichen Weihnachtsprüfung gewinnt. Alle Schüler beider Jahrgänge werden im Lesen poetischer und prosaischer Stücke geprüft und erhalten Zeugnisse wie oben, die ihre Hauptcensur bei der Staatsprüfung beeinflussen. Auch hat jeder Schüler zur Wiederholung 300 Zeilen Poesie oder 200 Zeilen Prosa vorzubereiten und sie wiederholen einen Theil davon vor uns. Das gilt nicht bloß für eine Gedächtnis-, sondern auch für eine Sprechübung; es ist insbesondere geeignet, ihren Sprachschatz zu erweitern, ihren Geschmack zu reinigen und ihren Geist mit den auserwähltesten und besten Sprachstoffen zu erfüllen. Die Geschicklichkeit des Schülers in der Wiedergabe einer schönen

Stelle, sein Ausdruck dabei, sein klarer, articulirter und verständiger Vortrag und seine Genauigkeit in demselben haben gleichfalls Einfluß auf seine Censur in „Lesen" und „Memorirstoff" (repetition), welche einen Theil seines Qualifications-Attestes für ein Lehramt in der Volksschule ausmacht."

Der Bericht erzählt dann weiter, wie die Revisoren auch die Seminarlehrer besuchen, um sich ein Urtheil über den Werth des Lehrerpersonals (of the teaching staff) zu bilden, wie sie die Uebungsschulen (the model and practising schools) besucht haben. „Mein College hat überall diese Schulen inspicirt und die Kinder in ihnen geprüft, und ist so zu einem sichern Urtheil gelangt über die Fähigkeit der Lehrer und Hülfslehrer in den Schulen, ihre Aufmerksamkeit bei der Arbeit und ihre zweckmäßige Anfassung all der Dinge, die dem Revisor eines Seminars wichtig erscheinen; denn die Zeit, welche die Schüler in der Uebungsschule zubringen, ist nur vergeudet, wenn der Uebungsschullehrer seiner Sache rücksichtlich der Methode und der Organisation nicht gewachsen ist. Die guten Eigenschaften des Hauptlehrers in einer Uebungsschule sind mannigfaltig, werden nicht häufig angetroffen und die Wahl dieses Beamten zeigt mit am deutlichsten, ob die leitenden Personen die Pflichten kennen, die sie übernommen haben." „Wir haben," heißt es unmittelbar darauf, „sorgfältig alle häuslichen Einrichtungen des Collegs zu prüfen, die Schlafgelegenheit (accomodation), die Ventilation der Unterrichts- und Schlafräume, die Zweckmäßigkeit aller Externa, die Dauer der Erholungszeit, die Vertheilung der Arbeitsstunden, auch in Bezug auf die einzelnen Lehrgegenstände, die Beschäftigung der Schüler mit Werken der Industrie und mit Handarbeiten und die ihnen gebotene Gelegenheit zu körperlichen Uebungen. Werden sie einexercirt, dann haben wir ihnen Parade, oder wenn sie, was in mehreren Collegien der Fall war, in eine Freiwilligen-Compagnie getreten waren, eine Revue abgenommen und sie in ihren Uniformen manövriren lassen." Der Bericht gedenkt darauf der Räumlichkeiten, des Gesundheitszustandes und der Disciplin und beschreibt die Schlußconferenz. Es folgen Specialberichte über die einzelnen Anstalten der beiden Königreiche, die aber leider nicht die Ausbeute gewähren, welche der Generalbericht erwarten ließ. Zu vgl. sind noch Joseph Kay: the social condition and education of the people in England and Europe. 1850 und Wiese, Briefe über englische Erziehung.

Die Anforderungen bei der Christmas-examination (London 1871) sind hochgestellt. Es sei erlaubt, die relativ schwierigsten, die aus der Religion, mitzutheilen. a) Es ist aus der Apostelgeschichte nachzuweisen, daß die Apostel in ihrer Sendung durch den Herrn auch die Vollmacht sahen, andre zu senden. Die sämmtlichen Beispiele davon sind anzugeben. b) In welche Gegenden und zu welchen Völkern war das Evangelium nach der Apostelgeschichte wenige Jahre nach Christi Himmelfahrt gedrungen? c) Zusammenhängende Erzählung von der Geschichte der christlichen Kirche in Antiochien, Unterschied zwischen den beiden in der Bibel erwähnten Antiochien. d) Analyse von Petri Rede in Act. 2; Angabe der etwaigen andern Stellen, an denen die Weissagung von dem Aufstehen eines Propheten gleich Moses auf Christus angewendet ist. e) Einige Nachricht von den 7 Kirchen, an welche Johannes in der Offenbarung schreibt; Angabe dessen, was über jede derselben in der Apostelgeschichte steht. f) Die Schwierigkeiten in der Bestimmung des Verfassers des Briefes an die Hebräer. Gründe für und wider Pauli Urheberschaft. g) Kurze Skizze der Veränderungen, welche seit der Reformation am book of Common Prayer gemacht worden sind. h) Welche Schriftabschnitte sind in der Lesetafel desselben ausgelassen und welche Gründe lassen sich für die Auslassung anführen? i) Erklärung und Beweis für die Unveränderlichkeit Gottes. k) Beweis, daß wir nur durch die uns zugerechnete Gerechtigkeit Christi gerecht sind und nur durch Glauben sie empfangen. l) Erklärung und Beweis von der Erneuerung unsres Willens durch den heiligen Geist.

e. In diametralem Gegensatz zum englischen Volksthum steht das französische; zur Schulverwaltung in England demgemäß auch die in **Frankreich**. Ein wunderlicher

Zufall ließ die Gesetze und Rescripte, welche die Lehrerbildungsanstalten hier reorganisiren sollten, gerade am 2. und 3. Juli 1866 erscheinen. Der Minister Duruy, der bedeutendste unter den vielen, welche das französische Unterrichtswesen in den letzten drei Jahrzehnten geleitet haben, trat kurze Zeit nach dem Erlaß seiner Rescripte zurück. Seine Nachfolger haben wenig gethan, sie durchzuführen. Der 4. September 1870 legte das Ministerium in die Hände des Verfassers von L'école (5. Aufl. 1865) Simon, des nach europäischem Urtheil für dasselbe vorzugsweise berufenen Mannes; aber die Verhältnisse des Landes binden seine Hände. Es ist seit 1867 kein Fortschritt geschehen. Das Bild, welches ich 1867 vom französischen Seminarwesen gegeben habe (Volksschule und Schullehrerbildung in Frankreich. Bielefeld 1867), trifft also noch heute zu, und ich glaube sogar, daß die wenigen, welche damals meinten, ich hätte den Fortschritt in den neuen Bestimmungen nicht hoch genug angeschlagen, jetzt anderer Meinung sind. Das Gesetz vom 2. Juli 1866 betreffend die Seminare (écoles normales) bestimmt: Der Unterricht umfaßt: Moral und Religionslehre, Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe der französischen Sprache, Rechnen und das gesetzlich eingeführte System der Gewichte; die Zahlenlehre, auf die Bedürfnisse des Lebens angewendet, Buchführung (Buchhaltung), die Anfangsgründe der allgemeinen Geschichte und Geographie und besonders die Geschichte und die Geographie von Frankreich; auf den praktischen Gebrauch anwendbare Begriffe der Naturlehre und der Naturgeschichte, Gartenbau, sowie die Grundbegriffe des Ackerbaues, des Gewerbefleißes und der Gesundheitslehre, die Anfangsgründe der Geometrie, das Feldmessen und das Nivelliren, Zeichnen, Singen, Turnen, Begriffe von der Gemeindeverwaltung und der Führung der Civilstandsregister.

Den Religionsunterricht empfangen die Seminaristen nach der Religion, welche sie bekennen, von den Dienern der verschiedenen im Staate anerkannten Culte. Der Lehrcursus dauert drei Jahre. Die Zöglinge jedes Jahrganges erhalten besondern Unterricht. Die Zöglinge verschiedener Jahrgänge dürfen ohne besondere Genehmigung nur für Singen, Schreiben, Turnen und Gartenbau vereinigt und gemeinschaftlich unterrichtet werden. Am Ende des zweiten Jahres bezeichnet die Aufsichtscommission die Zöglinge, welche im dritten Jahre ausnahmsweise von der Theilnahme an einigen von den Lehrcursen in facultativen Gegenständen entbunden werden können. Die Seminaristen werden in der Anwendung der Unterrichtsmethoden in den Elementarschulen geübt, welche mit den Seminaren verbunden sind.

Der Director der Elementar-Musterschule (Seminardirector) wird von dem Unterrichtsminister ernannt; er ist außer mit der Haushaltung (économie) mit den pädagogischen Conferenzen und mit einem Theile des Unterrichts betraut. Er stellt unter Billigung des Rectors (der Akademie, d. i. des höchsten Unterrichtsbeamten im Departement) das Verzeichnis der Bücher auf, welche den Seminaristen in die Hände zu geben sind, wie der Lesebücher, welche die Bibliothek des Arbeitssaales bilden. (In dem 1851 veröffentlichten Kataloge fehlen Racine und Corneille.) Der Director wird von den Adjuncten (maîtres adjoints) unterstützt, welche der Minister ernennt, und deren Aufgabe sowohl in Bezug auf den Unterricht, wie auf die Aufsicht und die Büreauarbeiten (les écritures), unter Genehmigung des Rectors von dem Director bestimmt wird. Die Adjuncten können nur mit Erlaubnis des Rectors außerhalb der Anstalt wohnen. Die auswärtswohnenden Lehrer werden von dem Director vorgeschlagen und von dem Rector bestätigt. Die disciplinarische Aufsicht kann zwischen den Adjuncten und denjenigen Seminaristen des dritten Jahres getheilt werden, welche von dem Director als die würdigsten bezeichnet werden. Die Aufsicht über das Seminar wird einer Commission anvertraut, welche einschließlich des Vorsitzenden fünf Mitglieder zählt. Dieselben werden vom Rector auf drei Jahre ernannt. Der Director wohnt den Berathungen der Commission mit berathender Stimme bei, außer in den Fällen, wo sie über Fragen, die seine Verwaltung angehen, zu bestimmen hat. Die Aufsichtscommission bereitet die Liste der Seminaraspiranten vor; sie macht dem Präfecten am Anfange

eines jeden Schuljahres Vorschläge, nach welchem die Stipendien unter die Seminaristen zu vertheilen sind; sie setzt das Schulstatut auf, welches aber der Genehmigung des Rectors bedarf; sie entscheidet über die Beförderung der Seminaristen, stellt das Budget auf und revidirt die Rechnungen. Die Mitglieder der Aufsichtscommission besuchen wenigstens alle drei Monate einmal die Schule, und haben sowohl die Interna wie die Externa zu revidiren.

Alljährlich bestimmt der Minister die Zahl der Seminaristen, welche entweder auf eigne Kosten, oder auf die des Departements und der Gemeinden, oder auf die des Staates in das Seminar aufgenommen werden können. Nach Einsicht in die Papiere der Aspiranten und nach den Ergebnissen der Untersuchung über die Aufführung und die Vergangenheit derselben stellt die Aufsichtscommission die Liste der Aspiranten auf. Diese werden in der Hauptstadt des Departements von einer durch den Rector ernannten Commission geprüft, zu welcher der Director als gebornes Mitglied gehört (fait nécessairement partie). Im Verfolg dieser Prüfung werden so viel Candidaten, als Plätze frei sind, in einer durch ihr Verdienst bestimmten Reihenfolge aufgezeichnet. Die Aufnahme verfügt nicht der Rector, sondern der Präfect (Regierungspräsident). Der Aufgenommene verpflichtet sich zu 10jährigem öffentlichen Schuldienst im französischen Staate. Nur wenn er aus den Fonds eines Departements Adjuta angenommen hat, muß er die 10 Jahre in diesem abdienen.

Die Tage beginnen und schließen mit einem gemeinsamen Gebete. An den Sonntagen und den anerkannten Festtagen werden die Zöglinge unter Aufsicht des Directors und der Adjuncten in den Gottesdienst geführt. Die Ferien dauern ausschließlich der Osterfeier, welche acht Tage währt, zusammen höchstens sechs Wochen. Jeder Urlaub und jeder besondere Ausgang sind, wo nicht Ausnahmsfälle, über welche der Director entscheidet, vorliegen, während der Studienzeit ausdrücklich untersagt. Der Director und die Adjuncten können nur mit Erlaubnis des Rectors Urlaub nehmen. Den Seminaristen liegt die Reinhaltung (le service de propreté) im Innern des Seminars ob.

Die Strafen, welche den Seminaristen je nach der Schwere der Vergehungen aufgelegt werden können, sind: Arrest, Rüge, Verweisung. Die Verweisung verhängt der Präfect auf Antrag des Directors nach Anhörung der Aufsichtscommission. Wenn die Verweisung verhängt worden ist, wird der Minister unmittelbar davon unterrichtet. Jeder Zögling, der am Ende eines Jahres nicht befähigt erachtet wird, den Cursen des folgenden Jahres zu folgen, hört auf Mitglied des Seminars zu sein.

Herr Duruy publicirte das Gesetz, sowie das vom folgenden Tage, welches die Lehrerprüfungen ordnete, durch ein Rescript an die Rectoren der Akademien, aus welchem folgende Stellen ein allgemeines Interesse gewähren. „Die Arbeiten der Seminare sind nicht überall gleich tüchtig. Einige führen die Mehrzahl ihrer Zöglinge zum vollständigen Brevet (unbedingte Facultas), andere setzen nur eine kleine Anzahl in den Stand, über einen Theil der bis dahin facultativen Gegenstände Auskunft zu geben. — Ein allgemeiner und gleichmäßiger Plan würde als solcher nur auf dem Papier bestehen; durch die Gewalt der Thatsachen würde er nothwendig von Departement zu Departement eine andere Gestalt annehmen. — Der Lehrgang in der Religion wird unter Aufsicht der bischöflichen Auctorität vom Almosenier ausgeführt; ich habe also nicht darüber zu reden. — Ich führe in den Lehrplan einen Cursus in der Pädagogik ein (der also bis 1866 fehlte). Ich weiß wohl, daß, wenn es sich darum handelt, einen tüchtigen Lehrer zu bilden, es keine Regel giebt, deren Werth dem eines guten Beispiels gleich käme und dieses Beispiel wird täglich durch die Lehrer gegeben. Indes können dem Seminaristen nützliche Beobachtungen über die körperliche, die geistige und die sittliche Erziehung, über die Zucht in der Schule, selbst über seine eigene materielle Einrichtung gegeben werden. — Der Gegenstand ist ausgebreitet und wichtig genug, um einen regelmäßigen Lehrgang während des dritten Jahres zu verdienen. Jede Schule wird unter Ihrem

Einfluß ihren Plan für diesen Lehrgang aufstellen. Sie werden mir denselben zuschicken, und ich werde prüfen, ob ich in der Lage sei (s'il y aura lieu), daraus einen gemeinsamen Lehrplan für alle Seminare des Kaiserreichs zu gewinnen. Ich bitte Sie, den Herren Seminardirectoren anzuempfehlen, daß sie mit der ernstesten Aufmerksamkeit über das Schreiben und Lesen wachen. Die Zöglinge sollten beim Abgange vom Seminar in diesen beiden Uebungen zur Vollkommenheit gelangt sein und es fehlt viel daran, daß sie alle dies Lob verdienen. Die Handschrift, einst von unsern alten Schulmeistern so sorgfältig gepflegt, ist von unsern heutigen Lehrern häufig als ein Verdienst zweiten Ranges vernachläßigt worden. Es ist mit dem Lesen ebenso gewesen. Machen wir uns daran, unsern Seminaristen jede fehlerhafte Aussprache und jede schlechte Betonung abzugewöhnen. Sie werden dabei nicht nur einen angenehmen Vortrag gewinnen, was doch auch schon etwas ist, sondern ihr Geist wird auch aus den Anstrengungen, die sie machen, um correct auszusprechen, Nutzen ziehen, denn man liest nur das gut, was man vollständig verstanden hat. In dem Lehrgange des Französischen misbrauchen viele Lehrer die Grammatik und glauben alles gethan zu haben, wenn sie in das Gedächtnis ihrer Zöglinge eine große Anzahl von Regeln, Unterscheidungen und technischen Bezeichnungen niedergelegt haben. Bestehen Sie darauf, daß man bei diesem Unterrichte die Abstractionen und die Spitzfindigkeiten vermeide, daß man sich auf Anwendungen und auf Beispiele, besonders auf solche Beispiele lege, welche die Lectüre und die Erklärung unserer großen Schriftsteller darbieten; da wird die Sprache mit ihren Hauptregeln, ihren Feinheiten und ihren Sonderheiten besser erlernt, als in den grammatikalischen Lehrbüchern (grammaires). — In dem Geschichtsunterrichte gehe man unmittelbar an die großen Männer und an die großen Ereignisse, deren Andenken man überall in unsern Künsten wie in unserer Literatur findet, und man übergehe die Menge der Facta, welche das Gedächtnis überladen, ohne dem Geiste oder dem Herzen etwas zu sagen. Dieser Lehrgang wird im dritten Jahre einen doppelten Abschluß haben: der eine wird das gedrängte Bild unserer politischen Verfassung sein, weil die mit der Erziehung beauftragten Männer die Einrichtungen, die uns regieren, genau kennen müßen. Der andere wird die summarische Darstellung unserer gesellschaftlichen Einrichtungen sein, weil es gut ist, daß die Lehrer der Jugend ihren Schülern wiedersagen können, daß das Gesetz der Arbeit heute die ganze Gesellschaft beherrscht, daß die Arbeit den Reichthum erzeugt, der Geist der Ordnung ihn erhält, der Geist der Wohlthätigkeit ihn ehrt, daß endlich unsere moderne Gesellschaft, gegründet auf die Gerechtigkeit, auch von dieser Liebe zum Guten beseelt ist, welche die Heilung eines jeden Schmerzens versucht, jede Verbesserung in's Werk zu setzen, jeder gerechten Beschwerde genug zu thun sich bemüht. — In der Geographie viel Karten, an der Tafel oder mit freier Hand gezeichnete (à main levée); gründliche Erforschung des Departements; in die Einzelheiten eingehende Kenntnis Frankreichs; eine mehr summarische von Europa und den andern Erdtheilen. Einige Stunden sollen als Fortsetzung des geographischen Lehrgangs zur Erklärung der großen astronomischen Erscheinungen gegeben werden: Mond und Sonne, mit der Erklärung von Ebbe und Flut und von den Finsternissen; die Planeten und ihr Unterschied von den Kometen und den andern Sternen. Ein guter Lehrer wird es verstehen, diese erhabenen Wahrheiten zu benutzen, um durch sie die Phantasie und die Einsicht seiner Zöglinge zu erweitern und ihnen die Gegenwart Gottes in der unendlichen Größe und in der Harmonie (ordre harmonieux) der Schöpfung zu zeigen. — In dem Unterricht im Rechnen und den Anfangsgründen der Raumlehre wird man nicht bei den Schwierigkeiten der Theorie stehen bleiben, sondern man wird sich besonders praktischer Anwendung befleißigen. — Was die Buchhaltung anbelangt, so wird man dieselbe auf dem Seminar nicht vollständig erlernen. Es wird indes gut sein, daß die Lehrer, welche aus demselben hervorgehen, die im Handel gebräuchlichsten Ausdrücke, die vorgeschriebenen Bücher, die Hülfsbücher und die doppelte Führung dieser Bücher kennen lernen; denn es ist dringend

nöthig, auf unsern Dörfern die Fortschritte eines guten ländlichen Rechnungswesens zu verbreiten. Selbst in einer gewöhnlichen Wirthschaft und in einem einfachen Haushalt ist es nützlich, sich jeden Augenblick über die Lage seiner Angelegenheiten Rechnung legen zu können. Der Geist der Ordnung, die Moral sogar, werden dabei gewinnen, und unsre Lehrer haben die Pflicht, um sich her alles zu verbreiten, was den Wohlstand und die Würde im Leben der ländlichen Bevölkerung vermehren kann. Viele unter ihnen sind Gemeindeschreiber. Sie haben als solche die Civilstandsregister zu führen und Acte der Verwaltung und der gemeinschaftlichen Rechnungsführung abzufassen. (In Preußen geht das Streben dahin, den Lehrern diese Nebenämter möglichst abzunehmen.) — Ein in diesen Acten begangener Fehler zieht bisweilen die ernstesten Folgen nach sich und kann verderbliche Prozesse veranlassen. Unsere Lehrer müßen also mit den Förmlichkeiten, die zu erfüllen, mit den richtigen Ausdrücken, welche bei den Geburtsfällen, den Vermählungen und Sterbefällen zu gebrauchen, mit den Regeln, welche bei dem Haushalte der Gemeinde zu befolgen sind und mit den hauptsächlichsten Vorschriften der Municipalbehörde bekannt sein. — Das Seminar hat nicht den Zweck, Ackerwirthe auszubilden, aber man soll doch in demselben allgemeine Begriffe über Land und Wasser, Bodenbesserung und Dung, über künstliche Wiesen und Drainage, über Hausthiere, ländliche Baulichkeiten und Ackergeräthe gewinnen können, welche den Schülern gestatten, wenn sie Lehrer geworden sind, mit Theilnahme den Arbeiten einer landwirthschaftlichen Versammlung (comice) zu folgen, ein Buch über den Ackerbau mit Nutzen zu lesen und, wo es nöthig ist, einen guten Rath zu geben. Man thut gern, was man gut versteht. Wenn sie im Stande sein werden, sich über die landwirthschaftlichen Erscheinungen Rechenschaft zu geben, so werden sie sich auf dem Felde wohler befinden und leichter erreichen, daß auch ihre Schüler sich dort wohler befinden. — Die Instrumentalmusik und der Gesang hängen mit der doppelten Gesundheitspflege zusammen. Sie vermehren den Pomp der religiösen Ceremonien, aber sie gewöhnen auch zu sanftern Sitten. Anstatt sich zu rohen oder stürmischen Vergnügungen aufzusuchen und zu vereinigen, wird man sich zu feinerem Vergnügen verbinden. Die alte Sage von Orpheus, der durch die Töne seiner Leier die Ungeheuer des Waldes zähmt, ist immer eine Wahrheit. Die Seminare vermögen viel für die Verbreitung des Geschmacks an der Musik zu thun. Lassen Sie, ich bitte Sie, Herr Rector, diesen Zweig des Unterrichts nicht aus Ihrer Sorge. Um die gute Leistung desselben zu sichern, habe ich eine Specialaufsicht dieses Dienstes eingerichtet. — Das Zeichnen ist für alle Fabrikarbeiter unerläßlich; es ist die Handschrift des Gewerbefleißes. Es wird selbst in den Dorfschulen nicht unnütz sein, denn es giebt dem Auge des Kindes Genauigkeit und seiner Hand Geschicklichkeit, während es seinen Geschmack ausbildet und den Sinn für das Schöne in ihm entwickelt. In vielen schweizerischen Gemeinden besteht eine öffentliche Gymnastik, die man an der schönsten Stelle des Dorfes sieht. Ich wünschte, es wäre in Frankreich ebenso. Versuchen wir die Gymnastik wenigstens in die Schule zu bringen. Die Uebungen in der Nebenschule (l'école annexe, Uebungsschule) bilden das Hauptmittel für die pädagogische Erziehung der Seminaristen. In dieser Hinsicht sollte die Nebenschule eine Musterschule und ihr Leiter einer der vorzüglichsten Lehrer sein. Es ist nicht immer so. Der Lehrer der Nebenschule ist nicht so gestellt, wie die andern Adjuncten, er genießt nicht die Vortheile der Wohnung, der Verköstigung, der Wäsche und der Heizung, die seinen Collegen zugesichert sind. Man muß diesem Beamten die Stellung geben, welche er im Interesse des Dienstes einnehmen muß, um einen der besten Lehrer des Departements an die Spitze der Schule rufen zu können."

Leider bleibt die Wirklichkeit hinter diesem freundlichen Bilde zurück, allerdings am allerwenigsten durch die Schuld des damaligen Ministers, vielmehr durch diejenige des römisch-katholischen Klerus, der auch jetzt noch nicht in den unentgeltlichen und obligatorischen Volksschulunterricht willigen mag.

Das französische Seminar, das ist eine seiner Eigenthümlichkeiten, ist durch Gesetze, Decrete und Ministerialbestimmungen bis in das geringste Detail hinein von oben herab geordnet. Es entbehrt aber dabei jedes wirksamen Einflusses auf die Volksbildung, weil es unselbständig ist; es übernimmt Zöglinge, die anderswo ausgesucht sind und es entläßt sie seiner Zeit zu einer ebenfalls auswärts gehaltenen Prüfung. Das französische Seminar ist ein Internat, doch ohne erziehlichen Einfluß, denn das religiöse Leben des Zöglings ist seiner Leitung entzogen. Nicht nur der Geistliche, welcher den Religionsunterricht ertheilt, ist unabhängig vom Director und steht unter seinem geistlichen Chef, diesem auch für die Lehrarbeit verantwortlich; sondern auch der Lehrgang in der Religion wird durch den „Almosenier gemacht, unter der Controle der Diöcesangeistlichkeit." „Ich habe also darüber nichts zu sagen," schreibt der Minister (a. a. O. S. 12). So bleibt der Zögling unter der ungehinderten geistlichen Gewalt seines Seelsorgers und wird sofort nach seinem Abgange dessen williges Organ. Wie bei alledem diese Kirchlichkeit keine Förderung des christlichen Lebens in sich schließe, wie die Stellung des Geistlichen über der Anstalt, eine Stellung außerhalb derselben sei und der Segen religiöser Erziehung dem völlig verloren gehe, der sich dem Almosenier — und das kann aus berechtigten Gewissensgründen geschehen — nicht überlassen mag, das habe ich in meiner Schrift (a. a. O. S. 70—80) ausführlich nachgewiesen.

Nach den letzten mir zugänglichen statistischen Werken, die allerdings nicht ganz jung sind (statistique de l'instruction primaire, Paris 1865, und exposé général de la situation de l'instruction primaire, Paris 1867), gab es in Frankreich 76 Normalschulen, 69 nur für Katholiken, 7 für Angehörige aller anerkannten Culte. Dieselben waren besucht von 3125 Seminaristen, von denen 2840 in den rein katholischen Normalschulen erzogen werden; 285 sind in den Simultaneen und zwar 220 kathol., 57 prot. und 8 jüdische. Die Zahl sämmtlicher Schulkinder beträgt (incl. Algier) 4,855,238. Es kamen also 1553 Schulkinder auf einen Seminaristen, während in Preußen 750 Kinder auf einen Seminaristen kommen; noch anders stellt sich das Verhältnis der Einwohnerzahl zu der Zahl der Seminaristen; in Frankreich nemlich 12,320 Einwohner auf 1 Seminaristen, während in Preußen 4950 Einwohner auf 1 Seminaristen kommen. Inzwischen hat sich durch den Krieg und den Verlust der in Rücksicht der Volksschule bestconditionirten Provinzen das Verhältnis zu Ungunsten Frankreichs wesentlich verändert und dabei stand es schon vor demselben ungünstiger als in England, wo gerade 10,000 Bewohner auf 1 Seminaristen kommen (vgl. umstehenden Lehrplan).

k. Dem französischen Seminarwesen nahe verwandt, aber doch in mehrfacher Rücksicht dem deutschen sich nähernd, ist dasjenige Belgiens. Der nachfolgende Bericht hat Bd. II. 1 des mehrfach genannten Werkes von Beer und Hochegger zur Quelle, S. 150—157.

Es giebt in Belgien zwei Staatsnormalschulen: zu Lierre für die vlämischen und zu Nivelles für die wallonischen Provinzen. Die Zahl der zuzulassenden Zöglinge wird alljährlich durch den Minister bestimmt. Dieselben haben sich vor ihrer Aufnahme einer Prüfung zu unterziehen, welche sich über Religion, heil. Geschichte, Lesen, Schreiben, vlämische und eventuell auch französische Grammatik, Arithmetik, allgemeine Geographie, Vaterlandskunde Belgiens, vaterländische Geschichte und Vocalmusik erstreckt. Die Aspiranten müßen wenigstens 16 Jahre alt sein und dürfen das 22. Lebensjahr nicht überschritten haben. Die Prüfung ist mündlich und schriftlich, ist einer Jury anvertraut und wird von dem Inspector der Normalschule, dem Director und den betreffenden Professoren der Lehranstalt abgenommen. Die Zöglinge selbst erhalten Kost und Wohnung in der Lehranstalt. Der Preis der Pension wird alljährlich bestimmt. Stipendien (bourses) von höchstens 200 Frcs. werden den Eleven theils aus Staats-, theils aus Provincialfonds gewährt. Die üblichen Reverse verpflichten zu fünfjährigem Schuldienst nach Verfügung der Regierung.

Die französischen Seminare

arbeiten seit 1866 nach folgendem

Vertheilungsplan.

№.	Gegenstände.	Erstes Jahr.	Wöchentliche Lehrstunden.	Zweites Jahr.	Wöchentliche Lehrstunden.	Drittes Jahr.	Wöchentliche Lehrstunden.
1	Religionsunterricht.	Religionsunterricht.	2	Religionsunterricht.	2	Religionsunterricht.	2
2	Pädagogik.					Erklärung der besten Methoden. Leibliche, geistige und sittliche Erziehung. Schuleinrichtung.	1
3	Schreiben.	Currentschrift.	3	Currentschrift, Rund-, Bâtardschrift.	2	Currentschrift, Rundschrift, Gothische Schrift.	2
4	Lesen. Vortrag.	Französische Handschriften. Latein. Ausgewählte Texte.	5	Französische Handschriften. Latein, ausgewählte Texte.	4	Französische Handschriften. Latein. Ausgewählte Texte.	3
5	Französische Sprache.	Dictate. Zergliederungen. Uebungen im Stil und im freien Aufsatz.	5	Dictate. Zergliederungen. Uebungen im Stil und im freien Aufsatz.	5	Dictate. Uebungen im Stil und im freien Aufsatz. Geschichtliche Begriffe von unsern großen Schriftstellern und ihren Hauptwerken.	3
6	Rechnen; das gesetzlich eingeführte System der Gewichte und Maaße. Arithmetik, auf die praktischen Operationen angewendet. Buchhaltung.	Ganze Zahlen. Brüche. Zahlensystem.	5	Revision des Zahlensystems und der Brüche. Anwendung auf die Zins-, Disconto-, Amortisations-, Wechsel-, Gesellschafts-Courorechnung 2c.	4	Revision und Ergänzung der angewandten Arithmetik. Buchhaltung.	3

7	Elemente der Geometrie. Feldmeßkunst und Nivellirung.	Ebene Geometrie.	1	Fortsetzung und Schluß der ebenen Geometrie. Feldmeßkunst und Nivellirung.	1	Revision und Ende des Lehrgangs. Anwendung der Geometrie im Raume.	2
8	Linearzeichnen. Zeichnen von Ornamenten und Zeichnen nach Originalen.	Freies Handzeichnen. Ornamente.	2	Kartenzeichnen (dessin graphique). Studium der Abrisse. Zeichnen von Ornamenten. Zeichnen nach Originalen.	2	Verschiedene Anwendungen des Kartenzeichnens. Perspective. Schatten. Tuschen. Fortsetzung des Zeichnens von Ornamenten und nach Originalen.	2
9	Anfangsgründe von Geschichte und Geographie.	Sehr summarische Begriffe der alten Geschichte. Geschichte Frankreichs bis zum Ende des zehnten Jahrhunderts. Erhebung der Capetinger. Allgemeine Beschreibung der fünf Welttheile.	3	Geschichte Frankreichs vom Ende des zweiten Jahrhunderts bis zur französischen Revolution 1789. Besondere Geographie von Europa.	3	Geschichte Frankreichs von der französischen Revolution bis auf unsere Zeit. Besondere Geographie von Frankreich, besonders vom Departement.	3
10	Gesang und Orgel.		3		3		3
11	Auf den Gebrauch des Lebens anwendbare Begriffe von Physik, Chemie und Naturgeschichte.	Zoologie (erstes Semester) und Botanik (zweites Semester).	2	Physik. Chemie (Metalloide).	2 1	Physik. Chemie (Metalle). Organische Chemie.	1 2
12	Feld- und Gartenbau. Elementare Unterweisungen über den Gewerbefleiß.	Der Landbau überhaupt.	2	Gartenbau.	3	Revision der Curse des ersten und zweiten Jahres. Elementare Unterweisungen über den Gewerbefleiß.	1 2
13	Gesundheitslehre.					Gesundheitslehre.	1
14	Civilstandsregister und Gemeindeverwaltung.					Civilstandsregister und Gemeindeverwaltung.	1
15	Gymnastik.						
		Summa der wöchentlichen Lehrstunden	33		32		32

Alle häuslichen Arbeiten, welche die Anfertigung einer Abschrift oder die Vorzeigung eines Heftes verlangen, müßen gleichzeitig als Uebungen in der Kalligraphie und der Orthographie angesehen werden.

Der Studiencurs dauert drei Jahre. (Beer theilt a. a. O. den Lehrplan ausführlich mit.)

Die Lectionen sind so vertheilt:

	I.	II.	III.
Religion	3	3	3
Muttersprache	6	6	4
Leseübungen	2	2	—
Kalligraphie	2	2	—
Mathematik	4	4	2
Geographie	2	2	1
Geschichte	1	1	1
Naturwissenschaften	1½	1½	1½
Linearzeichnen	2	2	—
Musik	3	2	1
Buchhaltung	1	2	—
Gartencultur	2	2	1
Elemente der Administration	—	—	2
Methodologie und Pädagogik	—	2	3
Summa	29½	31½	19½

Mit jeder Normalschule steht eine Uebungsschule in Verbindung (école d'application), welche unter der Leitung des Professors der Pädagogik und Methodologie steht.

Am Ende jedes Semesters im 1. und 2. Jahre haben sich die Eleven einer Prüfung über sämmtliche Lehrgegenstände vor einer Jury zu unterziehen. Diese besteht aus dem Inspector der Normalschule, dem Director und einem Lehrer der Anstalt, wo die Prüfung stattfindet, zwei auswärtigen Mitgliedern, welche dem Lehrfache angehören, und dem geistlichen Inspector des Primärunterrichtes. Die Zöglinge müßen aus jedem Gegenstande eine bestimmte Anzahl von Puncten erlangen, um in die höhere Abtheilung aufsteigen zu können. Es ist dasselbe Verfahren, welches in England und in Nordamerika Statt findet, und welches in Preußen meines Wissens nur noch bei Militärprüfungen in Anwendung kommt. Das Fehlerhafte an dieser Manier liegt darin, daß die Censuren sich gegenseitig übertragen, d. h. der Stand der allgemeinen Bildung nicht evident wird, und völlige Unwissenheit in einem Lehrgegenstande nicht mit Nothwendigkeit ausschließt. Mir ist ein Fall bekannt, wo sich ein preußisches Seminarlehrercollegium bei der Aufnahmeprüfung zu diesem Verfahren verleiten ließ und dahin kam, einen ziemlich schwachen Aspiranten wegen seiner vielen Points im — Schreiben aufnehmen zu müßen. Nach Beendigung des dritten Jahres haben sich die Candidaten einer Prüfung vor einer Jury zu unterziehen, welche aus dem Inspector der Mittelschulen als Präses, dem Director und zwei Professoren der Lehranstalt, wo die Prüfung stattfindet, ferner aus zwei fremden Mitgliedern, die indes einmal am Primärunterricht theilgenommen haben, und einem geistlichen Inspector des Primärunterrichtes zusammengestellt ist. Das Examen selbst zerfällt in 3 Theile: in die mündliche, die schriftliche und die praktische Prüfung; es umfaßt alle Gegenstände, welche an der Normalschule gelehrt werden, besonders aber jene, welche (nach dem Artikel 6 des Gesetzes vom 23. September 1842) zu den obligatorischen Lehrgegenständen der Volksschule gehören. Die schriftliche Prüfung besteht in der Beantwortung von 3 Fragen aus jedem Lehrgegenstand. Die Classification geschieht nach Puncten. Das Maximum der Puncte beträgt an der Normalschule zu Nivelles 600, zu Lierre 685; dieselben werden unter die verschiedenen Lehrgegenstände vom Minister vertheilt, und zwar nach der relativen Wichtigkeit, welche sie für den Primärunterricht haben. Nemlich etwa so: ungenügend 1, mittelmäßig 2, sehr gut 8; Hauptfächer multipliciren mit 5 oder 6, Nebenfächer mit 3 oder 4, die unwesentlichen mit 1 oder 2; also ein sehr gut in der Muttersprache 48, daneben ein mittelmäßig in derselben 16, giebt zusammen 64; die geringen Leistungen tragen also immer noch etwas ein und

zuletzt ergänzt das wenig genügend in einem Hauptfach gerade die erforderliche Summe von Points. Die Berücksichtigung der relativen Wichtigkeit der einzelnen Fächer rettet demnach den geistlosen Mechanismus nicht. — Es werden Diplome von drei Classen ausgetheilt. Um ein Diplom erster Classe zu erhalten, muß man mindestens 550 Puncte erworben haben, für ein Diplom zweiter Classe genügen 500, für eines dritter Classe 400 Puncte.

An der Spitze jeder Lehranstalt steht ein Director, dem die Leitung derselben obliegt. Mit der ökonomischen Leitung ist unter Aufsicht des Directors ein Provisor betraut. Director und Professoren werden vom König ernannt. Die Anzahl der Professoren ist in Lierre auf 9, in Nivelles auf 8 festgesetzt; an jeder Lehranstalt können überdies noch 2 Studienlehrer (maîtres d'études) angestellt werden. Das Bedürfnis, durch tüchtig vorgebildete Lehrer für den Primärunterricht Sorge zu tragen, hat eine Erweiterung der Schulräumlichkeiten zur Folge gehabt. Gegenwärtig können in jedem Jahre an den beiden staatlichen Lehranstalten 180 Jünglinge, 60 in jeder Classe, untergebracht werden. Das giebt freilich bei der dichten Bevölkerung des Landes 27,000 Einwohner auf 1 Seminaristen; doch siehe weiter unten. Die Lehrmittelsammlungen, besonders die Bibliotheken, sind in trefflichem Zustande. Zur Heranbildung der Lehrer an den Elementarschulen bestehen außerdem an einigen Mittelschulen Normalsectionen, welche die Aufgabe haben, Lehreraspiranten heranzubilden. Sie stehen seit 1842 mit den sogenannten höheren Primärschulen in Verbindung, welche seit 1850 in niedere Mittelschulen (den deutschen Bürgerschulen entsprechend) umgestaltet worden sind. Derartige Normalschulen bestehen zu Brügge und Virton, Huy, Gent, Couvin. Der Lehrcursus dauert drei Jahre. In den meisten Gegenständen nehmen die Schüler in den ersten beiden Jahren an dem Unterrichte der Mittelschule, mit der sie in Verbindung stehen, Antheil, andere Lehrfächer werden durch eigens angestellte Professoren vorgetragen. Nur in der Geschichte, im Acker- und Gartenbau, in der Pädagogik und Methodologie werden sie von Speciallehrern unterrichtet. Im dritten Jahre ist der Unterricht durchweg von der Mittelschule getrennt; die Lehrgegenstände sind: Religion, deutsche und französische Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Mineralogie, Mechanik, Gesundheitslehre, Pädagogik, Musik, Gartenbau, Elemente der Verwaltungslehre, Gymnastik. Zu Brügge und Huy tritt an Stelle der deutschen Sprache die vlämische. Unterricht und Aufnahmsbedingungen sind ähnlicher Art, wie in den Staatsseminaren. In Virton besteht eine Unterrichtsabtheilung, deren Aufgabe es ist, Lehrer heranzubilden, welche in den deutschen Gemeinden den Elementarunterricht in der Muttersprache zu ertheilen im Stande sind.

Der Director der Mittelschule ist zugleich Vorstand der Normalsection, doch kann auch einer der Lehrer mit diesem Amte betraut werden. Die Gehälter sind niedrig und die Frequenz ist gering. In den Jahren 1860/61 betrug die Zahl der Schüler 44, 1861/2 87, 1862/3 122.

Auch einige Privatschulen beschäftigen sich mit der Heranbildung von Elementarlehrern, so die 7 bischöflichen Lehranstalten, zu Thourout in der Diöcese Brügge, zu St. Nicolai in der Genter Diöcese, zu Bonne Espérance in der Diöcese Tournai, St. Roch und St. Trond in der Lütticher, Carlsbourg und Malonne in der Diöcese von Namur. Im J. 1860 bestimmte eine königliche Verordnung, unter welchen Bedingungen Zöglinge dieser Anstalten dieselben Rechte wie die in den Staatsanstalten gebildeten erlangen. Der Director des klericalen Seminars wird von dem Bischofe der Diöcese ein- und abgesetzt, auch die Ernennung der Professoren erfolgt durch denselben auf Grundlage eines Votums des Directors. Die Zahl derselben schwankt zwischen 5—8.

Die Anzahl der Schüler in den bischöflichen Anstalten ist eine beträchtliche. In den Jahren 1846—1848 betrug sie im Durchschnitt 333, 1861—1863 durchschnittlich 408. Sonach kommen auf 1 in dem königlichen Seminar gebildeten Zögling etwa 3 im bischöflichen erzogene Lehrer. Nach den eingesehenen Nachweisungen von A. Beer erhielten im

Jahre 1862 von 84 Examinanden bloß einer in der Schlußprüfung ein Zeugnis ersten Grades, 11 ein Zeugnis zweiten und 72 eines dritten Grades. Das beweist aber weniger für die Strenge der Prüfung, wie Beer meint, als gegen die Leistungen der bischöflichen Anstalten.

g. Indem wir uns von Belgien der Schweiz zuwenden, nähern wir uns der eignen Heimat um ein wesentliches Stück, denn in den bestorganisirten Cantonen herrscht das deutsche Element. Zur Zeit bestehen in der Schweiz 24 Lehrerbildungs-Anstalten: 12 evangelische, 8 katholische, 4 paritätische, 18 cantonale und 6 Privatanstalten; unter den letzteren sind das evangelische Lehrerseminar zu Muristadeln bei Bern und die gleichnamige Anstalt in Zürich besonders zu beachten; es ist dort eine strengere Lebensordnung eingeführt und eine religiöse, aber von Pietismus und Orthodoxismus freie Erziehung wird zur Hauptsache gemacht. Von den öffentlichen Anstalten ist 1 allen drei Nationalitäten gemeinsam, 6 sind französisch, 17 deutsch, rein italienisch ist keine. Die Cantone Bern, Zürich, Aargau, St. Gallen, Luzern, Solothurn, Thurgau, Graubünden haben 12 staatliche Seminare; in der Waadt und in Freiburg sind zweiclassige Normalschulen; in Neuenburg besteht eine pädagogische Section an der Akademie; ein Lehrerinnenseminar ist mit der höheren Töchterschule verbunden. In Wallis sind je 2 Normalschulen für Lehrer und Lehrerinnen; in Tessin sind zweimonatliche Bildungscurse vorhanden; in Uri ein Wiederholungscurs für bereits angestellte Lehrer.

Im ganzen reicht das für das Bedürfnis der schweizerischen Volksschule nicht aus; namentlich die französischen Cantone stehen zurück; aber auch unter den deutschen sind die meisten der kleineren der Lehrerbildung noch nicht gerecht geworden. Die Schuld trägt die Kirchthurmspolitik, welche es nicht zu einer gemeinsamen Institution mehrerer Cantone kommen läßt; eine schwache Aushülfe wird darin gesucht, daß geeignete Individuen — natürlich in sehr beschränkter Zahl — durch Staatsunterstützung in den Stand gesetzt werden, Seminare oder Normalschulen in der Nachbarschaft zu besuchen.

In der Organisation der Schweizer Seminare fand Molnár (Pädagogische Studien in der Schweiz und in Bayern) folgende gemeinsame Züge und Einrichtungen: a. der Lehrcurs ist in den Lehrerseminaren in der Regel dreijährig, in den Lehrerinnenseminaren zweijährig; b. als Vorbildung wird, wo Secundarschulen vorhanden sind, überall die Beendigung nicht des Gymnasial-, sondern des Secundarschulcurses gefordert, an einigen Orten (z. B. in Pruntrut) besteht zwischen der Elementarschule und dem Seminar ein eigener Vorbereitungscurs; c. mit dem Seminar ist eine Uebungsschule verbunden, in der Regel mit einem Primarlehrcurse; d. überall besteht das Internat, an den meisten Orten obligat, anderwärts facultativ (aber nur, wo die Localitäten nicht genug Raum bieten); e. Zöglinge, welche im Canton heimisch sind, zahlen kein Schulgeld, und werden entweder mit Geld und Verpflegung oder bloß mit sehr billiger Wohnung und Verköstigung unterstützt, wofür sie aber verpflichtet sind, eine Zeit lang in den Schulen des Cantons zu wirken. Sonst müßen sie vor ihrer Entfernung die ganze Summe zurückerstatten, welche ihre Verpflegung kostete und auch das Schulgeld bezahlen.

Die Bildungsanstalten sind für die Lehrer der Secundär- und der Primärschulen trotz des großen Unterschiedes in den Ansprüchen an beide dieselben. Man sucht diesen Uebelstand durch verschiedene Prüfungen und dadurch auszugleichen, daß man besonders befähigten Seminaristen Gelegenheit bietet, entweder während Absolvirung des Seminars oder nach Ablegung der Prüfung 1—2 Jahre hindurch gewiße Lehrfächer an höheren Lehranstalten zu studiren.

Das Seminar in Küsnacht, Canton Zürich, gilt allgemein für das beste im Lande. Es steht unter der unmittelbaren Oberleitung eines durch den Erziehungsrath auf Vorschlag des Directors für öffentlichen Unterricht gewählten Aufsichtscomité's von sieben Mitgliedern. Der Präses dieses Comité's ist der Director für öffentlichen Unterricht selbst, event. ein von dem Erziehungsrath erwählter Beamter. In diesem Aufsichtscomité hat auch der Seminardirector ein consultatives Votum, insofern nicht eine auf

seine Person bezügliche Angelegenheit verhandelt wird, also wie in Frankreich und wie bei uns mehrfach in den städtischen Schuldeputationen. Das Comité überwacht die Befolgung der auf das Seminar bezüglichen Gesetze, Maßregeln und Regierungserlasse, die gesammte Amtsführung des Directors und der Professoren, das Betragen und den Fleiß der Zöglinge. Es hält jährlich sieben ordentliche und so viel außerordentliche Sitzungen als es die Umstände erfordern. Außerdem läßt es die Anstalt von Zeit zu Zeit durch seine Mitglieder untersuchen. Jedes Mitglied muß während seiner (bezüglich dreiwöchentlichen) Wirksamkeit die Lehrmittel, die Bibliothek, die Wohnung besichtigen, den Speisesaal während der Essenszeit und die Uebungsschule besuchen und mindestens vier Unterrichtsstunden anhören. In das beim Seminardirector befindliche Buch wird jeder Besuch genau eingetragen, unter Angabe der Zeit desselben, der Classe, der Lehrstunde und des besonders revidirten Zweiges des Institutslebens.

Das Comité bestätigt den durch den Director und das Lehrercollegium verfertigten Lehrplan, bewilligt den Ankauf von Lehrmitteln nach Maßgabe der zur Verfügung gestellten Summe (gewöhnlich 1500 Francs jährlich), theilt die Stipendien aus, besorgt die Aufnahme der Zöglinge, bestimmt die Prüfungen, untersucht die Rechnungen über sämmtliche Auslagen der Anstalt, entscheidet in den durch den Lehrerconvent dahin gewiesenen Disciplinarangelegenheiten. Es hat also ziemlich dieselben Competenzen wie das französische. Gegen seine Beschlüsse ist keine Appellation mehr gestattet. Vorschläge bezüglich nothwendiger Verbesserungen gehen von ihm aus. Die Mitglieder des Aufsichtscomité's beziehen Tagegelder.

Gegenüber den Beschränkungen, welche die Aufsichtsbehörde dem Director auflegt, ist es eben nur vom österreichischen Standpuncte aus verständlich, wenn unser Gewährsmann schreibt: „In den Schweizer Lehrerseminaren ist der Director unter persönlicher Verantwortlichkeit mit einem so großen Wirkungskreise ausgestattet, daß er sowohl die geistigen, als auch die materiellen Angelegenheiten der Anstalt unmittelbar verwaltet, und die übrigen Professoren einigermaßen als seine untergeordneten Gehülfen zu betrachten sind; sein Wirkungskreis erstreckt sich auch noch außer der Anstalt auf das Wirken der schon amtirenden Lehrer. So hat z. B. der Director in Küsnacht außer dem Bereiche des Seminars noch folgende Agenden: 1. an den Befähigungsprüfungen der Elementar- und Secundarschullehrer des Cantons zu präsidiren und dieselben zu leiten, 2. die geprüften Lehramtscandidaten zu überwachen, 3. die Präsidenten der Schulcapitel jährlich zu einer Berathung einzuberufen und dort zu präsidiren, 4. die auf Lehrplan, Lehrmittel u. s. w. bezüglichen Uebereinkünfte der Schulcapitel zu prüfen, 5. aus den jährlichen Vorlagen sämmtlicher 11 Bezirks-Schulcapitel einen kurzen Bericht zu verfassen und endlich 6. an der jährlichen Berathung der Bezirks-Schulbehörden theilzunehmen." (Molnár a. a. O. S. 256.) Die deutschen Seminardirectoren stehen, wo sie sich nicht selbst die Hände binden, unabhängiger da. Der Director hat neben einem Gehalte von jährlich 2200 Francs freie Wohnung, Heizung, Bedienung, Kost und ärztliche Behandlung für sich und seine Familie. Die Gehälter der Lehrer haben den Charakter von Remunerationen und werden nach der Stundenzahl bemessen. Der Assistent des Directors und der Turnlehrer werden nur auf Zeit, alle übrigen Lehrer lebenslänglich angestellt. Sämmtliche Lehrer bilden unter dem Präsidium des Directors den Lehrer-Convent, welcher jährlich viermal ordentliche, und so oft es die Umstände erfordern oder drei Mitglieder es schriftlich beantragen, außerordentliche Sitzungen hält. Der Lehrer-Convent berathschlagt über alle geistigen und Disciplinar-Angelegenheiten der Anstalt, über Lehrplan, Lehrmittel, Aufnahme und Prüfungen der Schüler, macht über erforderliche Verbesserungen Vorschläge und entsendet nach Bedarf einen Vertreter in die Sitzungen des Bezirks-Schulcapitels.

Die Aufnahme, für welche ein Alter von 15 Jahren, körperliche Gesundheit und ein gutes Sittenzeugnis gefordert wird, hängt von dem Ausfall einer Prüfung ab. Die Anzahl der Aufzunehmenden bestimmt der Erziehungsrath auf den Vorschlag des Semi-

narbirectors dem jeweiligen Bedarf angemessen. Nach dem Sinne des Gesetzes sollte die Anzahl sämmtlicher Zöglinge des Cantons in der Regel 100 nicht übersteigen, aber die Anstalt nimmt mehr auf; 1870 hatte sie 135 Zöglinge. Die in der Prüfung Bestandenen werden provisorisch aufgenommen. Nach Ablauf einer dreimonatlichen Probezeit beschließt das Aufsichtscomité endgültig über die Aufnahme. Ob die Probezeit nur, wie es bei uns in den meisten Fällen war, eine Form sei, oder ob man wirklich nach 3 Monaten eine Entlassung vornehme, ergeben die Berichte nicht.

Als außerordentliche Hörer werden ohne Aufnahmsprüfung in die vierte (oberste) Classe im Wintersemester solche Individuen aufgenommen, die entweder das Seminar schon absolvirt haben, oder schon ein Befähigungszeugnis — für Elementarschulen — erlangt haben, und die sich jetzt nur fortbilden wollen, um eine höhere Qualification, etwa für Secundarschulen zu erlangen. Auch für diese „Auditoren" ist jeder in der Classe vorgetragene Gegenstand obligatorisch.

Den am Eigenthum der Anstalt (wenn auch nur aus Unvorsichtigkeit) verübten Schaden müßen die Zöglinge ohne Ausnahme vergüten. In erster Reihe sind die Classen und hernach die Einzelnen für die in den von ihnen benützten Localitäten vorhandenen Gegenstände verantwortlich, und der Classenaufseher ist verpflichtet, den Schadenersatz einzutreiben.

Sämmtliche Schüler sind verpflichtet, jeden Sonntag Vormittags unter der Führung eines Lehrers in die Kirche zu gehen; die noch nicht Confirmirten werden im Wintersemester zu diesem Zwecke durch den Religionslehrer unterwiesen.

Strengstens verboten ist den Zöglingen: jedes Karten- und Hazardspiel; Theilnahme an öffentlichen Tanzunterhaltungen, Besuch von Gasthäusern (ausgenommen das Einkehren wegen Erfrischung bei längeren Spaziergängen); Theaterbesuch ohne Erlaubnis des Directors; das Rauchen auf dem Gebiete des Seminarbesitzthums; der Verkauf von Lehrmitteln vor Ablauf des Schuljahres. Auch die Theilnahme an fremden Vereinen ist in der Regel verboten. Dagegen ist es den Zöglingen erlaubt, unter sich zu wissenschaftlicher Selbstbildung, zur Uebung im Gesang und Turnen Vereine zu bilden: nur müßen deren Statuten durch den Director genehmigt werden. Einzelnen Zöglingen oder auch ganzen Classen, welche ihre nächsten Pflichten nicht erfüllen, kann die Theilnahme an solchen Vereinen auch unbedingt verboten werden.

Die Semestral-Censuren werden für das Aufsichtscomité in einer Tabelle zusammengestellt und in Form von einzelnen Zeugnissen den Eltern oder deren Stellvertretern eingehändigt, welche sie zu unterschreiben haben, eine Forderung, von der man in Preußen an mehreren Stellen mit Recht abgegangen ist, weil die Wirksamkeit der Censur am kräftigsten ist, wo sie der Seminarist als recht ausdrücklich für ihn selbst geschrieben ansieht.

Strafen sind: Rüge von dem Director vor der ganzen Classe oder vor dem Lehrerconvent, und Anzeige bei dem Aufsichtscomité. Dieses kann die Sache entweder zur weiteren Erledigung an den Lehrerconvent zurückweisen, oder es straft selbst durch verschärften Verweis, durch Entziehung der Unterstützung oder durch Verweisung. Der aus dem Seminar ausgestoßene Jüngling kann weder ein schriftliches Entlassungszeugnis, noch von einzelnen Lehrern irgend ein Zeugnis erhalten. Die erstere Bestimmung gilt überall; die letztere aber dürfte auch anderwärts anzurathen sein.

Der freiwillige Abgang vor beendetem Cursus ist sehr erschwert, grundsätzlich mit Erstattung der empfangenen Beneficien verbunden.

Wer den Lehrcurs beendigt hat, erhält vom Aufsichtscomité nach der letzten Schulprüfung ein auf Vorschlag des Lehrkörpers abgefaßtes Entlassungszeugnis, in welchem auch ein detailirtes Zeugnis über sein Betragen und den Erfolg seines Studiums enthalten ist.

Der ganze Seminarcurs dauert vier Jahre, aber so, daß nach Vorschrift des Gesetzes in vierthalb Jahren alle im Lehrplan vorgeschriebenen Gegenstände beendigt wer-

den, und das letzte halbe Jahr ausschließlich auf zusammenfassende und abschließende Wiederholung aller beendigten Studien und auf Unterrichtsübungen verwendet wird.

Die Ferien dürfen zusammen nicht länger als acht Wochen dauern.

Mit Ausnahme des Claviers ist jeder Lehrgegenstand obligat. Die Stundenzahl beläuft sich auf wöchentlich 45, 42, 45, 44 für die einzelnen Classen, ist also zu groß.

Das Seminar hat eine Uebungsschule. Die Zöglinge der vierten Classe nehmen nach der detailirten Anweisung des Lehrers am Unterrichte derselben thätigen Antheil. Ja im letzten Semester besucht nach Neujahr auf Anordnung des Directors und unter seiner Leitung oder unter derjenigen seines Bevollmächtigten die ganze Classe oder ein Theil derselben nicht nur die Uebungsschule, sondern auch mehrere Volksschulen der Umgebung, bei welcher Gelegenheit der Lehrer die in der dritten Classe gelehrte Methodik mit praktischen Belegen wiederholt. Diese Ausflüge werden auf Kosten des Instituts gemacht und der sie führende Lehrer erhält Diäten.

Die Sammlungen der Anstalt sind im allgemeinen nicht besonders reich. Am bedeutendsten ist noch die Bibliothek, aber auch diese zählt kaum dreihundert Bände. Merkwürdigerweise werden nur solche Bücher angeschafft, welche von den Zöglingen benützt werden können, und so sind in der Bibliothek größere, von den Professoren zu benützende wissenschaftliche Fachwerke kaum zu finden. Die physikalischen und naturwissenschaftlichen Sammlungen sind in Küsnacht und in der Schweiz überhaupt äußerst dürftig (Molnár a. a. O. S. 278 ff.).

Die Ausstattung des Seminars für musikalische Zwecke ist in Küsnacht ebenfalls dürftig; doch ist dies anderwärts besser, so hat z. B. München-Buchsee allein 14 Uebungszellen mit 14 Clavieren. Auffallend ist es, daß eine Winterturnhalle fehlt; dagegen treffen wir eine Waffenkammer. Ueber die landwirthschaftlichen Arbeiten theilt Molnár Folgendes mit.

„Die Anstalt besitzt einen 5 Juchart großen unmittelbar an das Gebäude stoßenden Garten, welcher den Zöglingen theils als Zerstreuungsplatz in ihren freien Stunden dient, theils aber üben sich in demselben die Zöglinge in den landwirthschaftlichen Arbeiten, auch werden schließlich die Gartenproducte im Convicte verwendet. Gegenwärtig werden zum Gartenbaue 4 Jucharte verwendet, hievon entfallen 2¼ Jucharte auf den Gemüse-, Blumen- und Obstgarten, so daß auf dem Gute, welches nach den Statuten zu Uebungen in den landwirthschaftlichen Arbeiten benützt werden sollte, nur Weinbau gelehrt wird, von den eigentlichen Feldarbeiten (Getreidebau) findet sich keine Spur. Das ganze Gut ist unter Leitung des Lehrers der Landwirthschaft von den Zöglingen zu bearbeiten, und nur im Nothfalle (bei schleunigeren Arbeiten, für welche die freie Zeit der Zöglinge nicht ausreicht) sind bezahlte Arbeiter zu verwenden. Außer dem gemeinsam zu bearbeitenden Territorium erhält jeder Zögling noch ein kleines, durch Gesträuch oder Wege abgegrenztes Gärtchen von der Ausdehnung einer □°, welches derselbe nach eigenem Geschmacke und eigener Auffassung zu bearbeiten, zu bebauen und zu hegen hat. Nach der Aussage des Directors arbeiten die Zöglinge im Frühlinge gewöhnlich mit großer Lust, bei Eintritt der wärmeren Tage läßt aber der Eifer nach, und nur zu dieser Zeit müßen Hülfsarbeiter verwendet werden.

Der 2¼ Jucharte große Weingarten liefert mit seinen Alleen jährlich 60—80 österreichische Eimer Wein, welche im Convicte gemeinschaftlich getrunken werden, und so erhalten die Zöglinge nach Maßgabe der Fechsung das ganze Jahr hindurch Wein, gewöhnlich viermal wöchentlich je ein halbes Seitel. Das erzeugte Gemüse wird gleichfalls in der Küche des Convictes verbraucht. Die Baumschule ist kaum einige □° groß. Da hier jedermann Baumzucht treibt, so kann man auf Absatz der jungen Sprößlinge nicht rechnen, und man zieht die jungen Bäume bloß für den Unterricht im Pfropfen und Oculiren und zum Versetzen im Garten. Ein eigener Obstgarten ist nicht vorhanden. Die meist krüppelhaften Obstbäume stehen an den Wegen und am Saume des Wein-

gartens. Das erhaltene Obst wird gleichfalls im Convicte genossen." (Ausführlichere Nachricht giebt v. d. Golz, Centralblatt 1869, S. 613 ff.)

Das Seminar ist facultatives Internat. Die Externen wohnen mit Erlaubnis des Directors bei achtbaren, einen wohlgeordneten Haushalt führenden Familien, bei welchen sie: 1. nicht über 20 Minuten weit vom Seminare wohnen, 2. auch des Winters ein zum Studiren geeignetes besonderes Zimmer erhalten, 3. ein Bett für sich allein und dieses in reinlichem Zustande erhalten, und 4. der Quartier- und Kostgeber sich verpflichtet, über das sittliche Betragen der Zöglinge zu wachen, deren Sittlichkeit zu wahren und zeitweilig dem Director einen wahrhaften Bericht zu erstatten. „Das Verlassen der vom Director als untauglich befundenen Quartiere wird von diesem zuerst angerathen, sodann aber auf Grund der in Folge seines Berichtes von der Aufsichtscommission erlassenen Verordnung anbefohlen. Der Convict ist nur auf 72 Zöglinge berechnet, es wohnen also etwa 60 Zöglinge auswärts. Molnár fragte den Director Dr. Fries, der dem Wiener Lehrertage beigewohnt hatte, ob er denn nicht auch für das Externat sei. „Die Extreme des Wiener Lehrertages können uns in der Praxis nicht viel nützen," antwortete dieser. „In Wien erklärten sich die Lehrer hauptsächlich deshalb gegen das Internat, weil sie nur die in Oesterreich bestehenden Klosterconvicte kennen und andererseits wollen die Socialdemokraten das Internat im Interesse der individualen Entwicklung abschaffen; aber ich erachte es für schädlich, dieses Experiment bei der Erziehung der Lehrer zu beginnen. Unsere gegenwärtige Regierung wünschte vielleicht auch die Abschaffung des Seminarconvictes, dies ist aber bei uns unmöglich, denn: 1. kann der Staat nicht so viel auf das Seminar verwenden, daß die armen Zöglinge eine dem Convicte entsprechende Unterstützung erhielten, 2. ist das Volk schon an die Convicterziehung gewöhnt."

Der Convict zu Küsnacht ist eine unter der elterlichen Leitung des Directors und seiner Gattin stehende 80 Glieder zählende große Familie, in welcher ein jeder sich mit strenger Ordnungsliebe, in ungezwungener Familiarität und Herzlichkeit bewegt und lebt. Der Director wohnt mit seiner Familie und seinen Assistenten im Institute unter den Zöglingen, er und seine Familie speisen an einem Tische und theilen alles mit diesen. Die gesammte Haushaltung wird von dem Director geleitet und verwaltet, die Beköstigung aber liegt — wie dies in den Schweizer Convicten in der Regel der Fall ist — der Frau des Directors ob. Die Zöglinge schlafen in 3 Sälen, die Molnár nicht besonders gefallen haben; er tadelt alle Schlafzimmer der Schweizer Seminare. Die Hausordnung ist ziemlich dieselbe wie in den meisten deutschen Internaten: feste Zeiten für Schlaf, Gebet, Arbeit, Mahlzeit, Erholung; freie Verfügung über die für diese bestimmte Zeit.

Die Kost ist genügend; die Nahrungsmittel sind gesund. Täglich wird viermal gegessen; nemlich: a. des Morgens gegen 7 Uhr Kaffee mit einem ziemlich großen Stücke Brot. b. Um 12 Uhr zu Mittag Suppe, Kartoffeln, Gemüse mit Fleisch oder statt Fleisch Mehlspeise. Mindestens viermal in der Woche gebratenes Fleisch. So lange die eigene Fechsung dauert, erhalten die Seminaristen Wein, in der Regel viermal wöchentlich je ein halbes Seitel. c. Nachmittags um 4 oder 5 abermals Kaffee mit Brot. d) Abends um 8 Uhr Suppe und Brot. Während der Obstzeit erhalten sie zum Frühstücke und Abendessen auch noch Obst. Alle Zöglinge essen gemeinschaftlich in demselben Saale; obenan sitzt der Director mit seiner Familie und der in der Anstalt wohnende Lehrer, auch sie genießen ausschließlich dieselben Speisen, wie die Zöglinge.

Für die gesammte jährliche Verpflegung zahlen die dem Canton angehörenden Zöglinge 240 Francs. Nichtangehörige des Cantons geben je nach der Höhe der Nahrungsmittelpreise bis 400 Francs. Der Unterricht ist für die Angehörigen des Cantons frei. Andere zahlen jährlich 60 Francs; die Hälfte dieser Summe fließt in die Seminarkasse, die andere Hälfte aber wird unter die Lehrer vertheilt. Im Convicte kann niemand un-

entgeltlich oder zu ermäßigten Preisen Verpflegung erhalten; aber es giebt einen Adjutenfonds, aus welchem arme Zöglinge baare Unterstützungen erhalten.

In Bezug auf den bekannten Revers hat die Schweiz die allein richtige Praxis. Wer 60 Francs für den Unterricht und 400 Francs für die Kost gezahlt hat, ist sein eigner Herr. Wer Unterstützungen empfangen hat, bleibt der Gemeinde, die ihn unterstützte, verpflichtet. (Vgl. noch: Beer und Hochegger II. 2.)

h. Die ungarischen Schulverhältnisse sind noch zu sehr im Flusse, um ein festes Bild zu geben. Es genügt, rücksichtlich ihrer zu erwähnen, daß sich fortwährend eine verhältnismäßig bedeutende Zahl junger Lehrer auf Reisen befindet, um die deutsche Schule kennen zu lernen. Sie hören in Berlin, in Gotha, in Dresden und mit besonderer Vorliebe in Leipzig bei Ziller, so daß zu erwarten steht, sie werden allmählich ihre Schulen nach dem Muster der deutschen, wahrscheinlich der mitteldeutschen reorganisiren.

i. Ueber Deutschösterreich schrieben Beer und Hochegger noch 1869: „Es erscheint uns eine wichtige, unabweisbare Aufgabe des Staates für die Heranbildung einer tüchtigen Lehrerwelt in ernster Weise Sorge zu tragen. Daß die bisherigen Lehrerbildungsanstalten nur höchst unvollkommen sind und das vorgesetzte Ziel kaum erreichen, wird von intelligenten Volksschullehrern selbst zugestanden, und daß Abhülfe dringend Noth thut, kann kaum in Abrede gestellt werden. Selbst in Regierungskreisen hat man endlich die Ueberzeugung erlangt, daß schlechterdings etwas geschehen müße. Wir gehören nicht zu den idealen Schwärmern, welche die äußere Stellung des Volksschullehrers und die innere Bildung desselben hoch hinaufschrauben wollen, wir sind uns wohl bewußt, daß die Anforderungen nur bescheiden sein können und lange Zeit wohl bleiben werden. Aber man erfülle endlich diese bescheidenen Forderungen. — Man hört die Klagen, giebt ihre Berechtigung in gewißer Beziehung zu und — alles bleibt beim Alten. Das Wissen des Volksschullehrers, so weit es die Lehrerbildungsanstalten vermitteln, ist für die Landschulen nicht vertieft genug, viel weniger reicht es für die Stadtschulen aus. In zwei Jahren kann die Lehrerbildungsanstalt ihrer Aufgabe nicht gerecht werden, eine Erweiterung auf drei oder vier Jahre ist eine Nothwendigkeit. Bezüglich der praktischen Uebungen im Schulhalten müßen andere Maßnahmen an Stelle der bestehenden treten. Die Heranbildung praktisch und theoretisch gebildeter Directoren wird nur dadurch erzielt werden können, wenn tüchtige Lehrer ins Ausland gesendet werden, um mit der gesammten Organisation der Schullehrerseminarien sich vertraut zu machen.

Weder die Anzahl der in Oesterreich vorhandenen Präparandien, noch die Zahl der Curse genügt mäßigen Ansprüchen."

Ganz so steht es nun allerdings nicht mehr; vieles ist besser geworden, aber bei weitem nicht alles, ja bei weitem nicht so viel als die neuere Gesetzgebung verspricht. Im Mai 1868 erschien nemlich das Gesetz über das Verhältnis der Schule zur Kirche, im Februar 1869 wurden Anordnungen über eine andere Schulaufsicht getroffen. Am 14. Mai 1869 erschien das Reichsschulgesetz (Manz'sche Gesetzes-Ausgabe XV. S. 4 bis 23), dieses bestimmt in §§. 26 ff.

26. Die Heranbildung der nöthigen Lehrerkräfte erfolgt in den nach dem Geschlecht der Zöglinge gesonderten Lehrerbildungsanstalten. 27. Zur praktischen Ausbildung der Zöglinge besteht bei jeder Lehrerbildungsanstalt eine Volksschule als Uebungs- und Musterschule (nach preußischem Vorgange), bei Bildungsanstalten für Lehrerinnen auch ein Kindergarten. Den Lehrerbildungsanstalten wird auch zur Anleitung und Uebung in den landwirthschaftlichen Arbeiten ein zweckmäßig gelegenes Stück Land in entsprechendem Umfange zugewiesen (nach Schweizer Vorgange). 28. Die Dauer des Bildungscurses beträgt 4 Jahre. 29. In den Bildungsanstalten für Lehrer wird gelehrt: Religion, Erziehungs- und Unterrichtskunde, deren Geschichte und Hülfswissenschaften, Sprach- und Aufsatzlehre und Literaturkunde, Mathematik (Rechnen, Algebra und Geometrie),

beschreibende Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik und Mineralogie), Naturlehre (Physik und Anfangsgründe der Chemie), Geographie und Geschichte, vaterländische Verfassungslehre, Landwirthschaftslehre mit besonderer Rücksicht auf die Bodenculturverhältnisse des Landes, Schreiben, Zeichnen (geometrisches und Freihandzeichnen), Musik, Leibesübungen. Außerdem sind die Zöglinge dort, wo sich dazu die Gelegenheit findet, mit der Methode des Unterrichts für Taubstumme und Blinde, sowie mit der Organisation einer gut eingerichteten Kleinkinderbewahranstalt (Kindergarten) bekannt zu machen. 30. Die Unterrichtssprache wird, soweit das Landesgesetz nicht etwas anderes bestimmt, auf Vorschlag der Landesschulbehörde vom Unterrichtsminister festgesetzt. Wo es das Bedürfnis erheischt, soll den Zöglingen auch die Gelegenheit zur Ausbildung in einer zweiten Landessprache geboten werden, damit sie die Befähigung erlangen, eventuell auch in dieser zu lehren (also wie in preußisch Polen und in Westpreußen längst geschieht). 31. Zur Aufnahme in den ersten Jahrgang wird das zurückgelegte fünfzehnte Lebensjahr, physische Tüchtigkeit, sittliche Unbescholtenheit und eine entsprechende Vorbildung gefordert. Der Nachweis der letzteren wird durch eine strenge Aufnahmsprüfung geliefert. Diese erstreckt sich im allgemeinen auf die Lehrgegenstände, die in der Unterrealschule oder im Untergymnasium gelehrt werden, die fremden Sprachen ausgenommen. (Ist viel zu wenig, denn eben nur das fremdsprachliche Wissen macht den Tertianer.) Die öffentlichen Lehrerbildungsanstalten sind den mit diesen Nachweisen versehenen Aufnahmsbewerbern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich. 32. Die Anzahl der Zöglinge darf in einem Jahrgange vierzig nicht überschreiten. (Die Zahl ist bis jetzt nirgends erreicht. St. Anna in Wien hatte 1870 28, 26, 30 Zöglinge in ihren drei Classen.) 33. Nach vollständiger Beendigung des Unterrichtscurses werden die Lehramtszöglinge einer unter dem Vorsitz eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Prüfung aus sämmtlichen an der Lehrerbildungsanstalt gelehrten Gegenständen unterzogen und erhalten, wenn sie den vorschriftsmäßigen Anforderungen entsprechen, ein Zeugnis der Reife. 34. Das Lehrerpersonal der Lehrerbildungsanstalt besteht aus dem Director, welcher zugleich die Uebungsschule leitet, aus zwei bis vier Hauptlehrern (St. Anna hat deren 4), den Religionslehrern und den erforderlichen Hülfslehrern und wird vom Minister für Cultus und Unterricht nach Einvernehmung der Landesschulbehörde ernannt. Die Lehrer der Uebungsschule sind verpflichtet, bei der Bildung der Lehramtszöglinge als Hülfslehrer mitzuwirken. 35. Die Besoldungen der Directoren sind auf 1200 bis 1800 Gulden (d. i. auf 660 bis 1000 Thaler, in Preußen 1872 1000 bis 1400 Thaler und Wohnung), jene der Hauptlehrer auf 1000 bis 1200 Gulden (das sind 550 bis 660 Thaler, in Preußen 1872 500 bis 800 Thaler und Wohnung) festzusetzen. Die einen wie die andern erhalten überdies von fünf zu fünf Jahren, beginnend mit dem Zeitpuncte ihrer ersten definitiven Anstellung an einer staatlichen Lehrerbildungsanstalt bis zum vollendeten zwanzigsten Jahre dieser Dienstleistung eine Gehaltserhöhung von 100 Gulden. Die Directoren in Wien und Triest genießen auch Quartiergelder von 300, die Hauptlehrer von 150 Gulden (d. i. bzw. 166 und 83 Thaler). 36. Der Unterricht in den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen ist unentgeltlich. Unbemittelte, geistig begabte Zöglinge können gegen Uebernahme der Verbindlichkeit, sich wenigstens sechs Jahre lang dem Lehramte zu widmen, Stipendien erhalten.

37. Das Zeugnis der Reife befähigt allein zur Anstellung als Unterlehrer oder provisorischer Lehrer. Zur definitiven Anstellung als Lehrer ist das Lehrerbefähigungszeugnis erforderlich, welches nach einer mindestens zweijährigen Verwendung im praktischen Schuldienst durch die Lehrerbefähigungsprüfung erworben wird. Zur Vornahme der Lehrerbefähigungsprüfung werden besondere Commissionen vom Minister für Cultus und Unterricht eingesetzt, wobei als Grundsatz zu gelten hat, daß vorzugsweise Directoren und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, Schulinspectoren und tüchtige Volksschullehrer Mitglieder der Commission sein sollen. (Die Seminarlehrer klagen darüber, daß durch

die zu große Zahl der Commissäre die Prüfung zwecklos erschwert werde; sie klagen ferner darüber, daß die Prüfung eigentlich nur eine Wiederholung der ersten und darum überflüßig sei. Ihre fernere Behauptung, daß die zwei Prüfungen manche junge Leute dem Seminar fern halten, scheint mir sehr gewagt.) Zum Behuf der Prüfung der Candidaten hinsichtlich ihrer Befähigung zum Religionsunterrichte sind Vertreter der einzelnen Religionsgenossenschaften zu berufen. 38. Die Wiederholung der Prüfung ist in der Regel nur einmal zuläßig. Eine Ausnahme kann auf Antrag der Prüfungscommission der Minister für Cultus und Unterricht gestatten. 39. Diejenigen, welche den Unterrichtscurs an einer mit dem Oeffentlichkeitsrechte versehenen Lehrerbildungsanstalt nicht durchgemacht haben, können sich, nachdem sie das 19te Lebensjahr (anderwärts wird das 20ste Jahr verlangt; Frankreich freilich läßt sich mit dem 18ten genügen) zurückgelegt haben, durch Ablegung einer Prüfung an einer staatlichen Lehrerbildungsanstalt das Zeugnis der Reife erwerben. 40. Zum Zweck einer umfassenden Bildung für den Lehrerberuf sollen besondere Lehrercurse (pädagogische Seminare) an den Universitäten oder technischen Hochschulen eingerichtet werden. Die näheren Bestimmungen erläßt der Minister für Cultus und Unterricht. 41. Die Fortbildungscurse für Lehrer werden an den Lehrerbildungsanstalten in der Regel zur Zeit der Herbstferien abgehalten. Die Lehrer sind verpflichtet, einer Aufforderung von Seiten der Landesschulbehörde, sich an den Fortbildungscursen zu betheiligen, Folge zu leisten.

Zur Ausführung der §§. 26 bis 41 des Gesetzes erschien am 12. Juli 1869 eine Ministerialverordnung, welche die Organisation der Lehrerbildungsanstalten angab. Dieselbe hat 8 Titel, davon 6 und 7 die Lehrerinnen angehen. 1. Der Director und der Lehrkörper. Hier begegnen wir einem weiteren Kreise von Befugnissen des Directors als in der Schweiz und in Frankreich und einem größeren Einflusse des „Lehrkörpers" auf die allgemeinen Angelegenheiten als anderwärts. Der Director darf den Lehrern einen achttägigen Urlaub geben. (§§. 2. 3.) Der Director ist zu 12 wöchentlichen Lehrstunden, die wissenschaftlichen Lehrer zu deren 24 und wöchentlich noch zu 6 Vertretungsstunden verpflichtet. (§. 3.) Die Lehrerversammlung hat u. a. folgende Befugnisse: Beschluß über den vom Director vorzulegenden Stundenplan, über Anschaffungen von Sammlungen und Lehrmitteln auf Vorschlag des Fachlehrers, über die Aufnahme neuer Zöglinge; sie macht Vorschläge zur Ertheilung von Stipendien. — (Von diesen Befugnissen ist die erste bedenklich, die zweite kaum durchführbar, die anderen hat die Conferenz in Preußen auch.) Titel II. Die Schüler. Die Aufnahme erfolgt nach zurückgelegtem 15ten Jahre. (§. 12.) Zu den Prüfungsgegenständen bei der Aufnahme gehört Religion nicht. (§. 14.) Die Aufnahme in die zweite (vorletzte, bzw. eine höhere) Classe ist nach §. 15 zuläßig, ohne daß dabei ein höheres Alter verlangt wird. Die Classe hat vierzig Zöglinge. (§. 18.) Uebergang aus einer Classe in die andere erfolgt auf Grund eines Conferenzbeschlusses. (§. 25.) Die Wiederholung eines Jahrgangs ist nur einmal gestattet. (§. 28.) Die Fortschritte in den einzelnen Fächern werden durch Noten, im allgemeinen durch Classen und Plätze ausgedrückt. (§. 26.) Titel III. ordnet die Prüfungen zur Erlangung eines Zeugnisses der Reife. Die Prüfung hat den Charakter unserer Entlassungsprüfung, ein Mitglied der Landesschulbehörde präsidirt dabei. (§§. 29. 30.) Die Zeugnisse enthalten folgende Censuren: 1. sehr gut, 2. gut, 3. genügend, 4. nicht reif. (§. 44.) Titel IV. Die Uebungsschule, bzw. wie §. 46 sagt, die Uebungs- und Musterschule. Titel V. Die Lehrmittel. Titel VI. Die Staats-Stipendien. Die Stipendien, ganze à 200, halbe à 100 Gulden werden an fleißige, sittlich unbescholtene Zöglinge von der Landesschulbehörde auf Antrag des Lehrercollegiums bewilligt und verpflichten zu wenigstens sechsjähriger Arbeit im Lehrerberuf, vom Austritt aus der Anstalt an gerechnet, aber ohne Beschränkung auf eine Provinz oder gar einen Bezirk, wie in Preußen. (§§. 54 bis 60. Manz, S. 244 bis 256.) Die Stipendien werden sehr freigebig ausgetheilt und trotz einer in §. 56 ausgesprochenen Beschränkung auch an Seminaristen des 1. Jahres in der ganzen

Höhe verliehen. Bei St. Anna in Wien waren 1871 drei Classen mit zusammen 84 Schülern, darunter 2 Juden. Aus der untersten Classe wurden 7, aus der mittleren 12, aus der obersten 19 Zöglinge mit bzw. 50, 100 und 200 Gulden, zusammen mit 3800 Gulden (etwas über 2100 Thaler) unterstützt. Allerdings sind die Seminaristen meist von geringerer Herkunft als diejenigen in der Hauptstadt Preußens, wofern sie nicht Lehrersöhne sind. Von diesen waren 29, darunter aber nur 13 „Stipendisten."

Unter dem 19. Juli 1870 gab der Minister für Cultus und Unterricht durch Verordnung einen Lehrplan, welcher in der Zusammenstellung am Schluß dieses Abschnittes berücksichtigt worden ist. Die Anstalten haben sich diesem Erlaß gegenüber zum Theil sehr selbständig gehalten. Vernaleken in Wien hat ihn einer scharfen Kritik unterworfen — besonders treffend in Bezug auf Geschichte — und seinen Lehrplan in vielen Stücken abweichend gearbeitet.

Zur Durchführung des §. 47 des Gesetzes vom 14. Mai 1869 erschien unter dem 6. April 1870 nachstehende Verordnung über die Fortbildungscurse (vgl. Manz, S. 272 ff.).

1. Die Fortbildungscurse werden alljährlich in den Ferienmonaten abgehalten. Die Dauer derselben beträgt vier bis acht Wochen. 2. Der Unterricht erstreckt sich auf alle jene Lehrgegenstände, welche an den Lehrerbildungsanstalten gelehrt werden; in den ersten Jahren sollen jedoch vornehmlich die realistischen Lehrfächer der Volksschule berücksichtigt werden. 3. Die Bezirksschulinspectoren haben alljährlich am Schluße des ersten Semesters der Landesschulbehörde ein Verzeichnis jener Volksschullehrer, deren Betheiligung an dem Fortbildungscurse wünschenswerth ist, zu übergeben. 4. Die Landesschulbehörde bestimmt mit Rücksicht auf die für diesen Zweck im Budget präliminirte Summe die Anzahl der zur Theilnahme zu verpflichtenden Lehrer und bezeichnet zugleich jene Lehrerbildungsanstalten, an welchen in dem betreffenden Jahre die Fortbildungscurse abgehalten werden sollen. Die Landesschulbehörde hat bei der Auswahl der einzuberufenden Lehrer darauf Rücksicht zu nehmen, daß thunlichst nur solche Lehrer gleichzeitig einberufen werden, die in denselben Gegenständen Unterricht erhalten können. 5. Die Zahl der einzuberufenden Lehrer soll in der Regel für dieselbe Gruppe von Lehrgegenständen zwanzig nicht übersteigen. 6. Der Unterrichtsstoff und die specielle Organisation der einzelnen Curse wird alljährlich nach eingeholtem Gutachten des Lehrkörpers der Lehrerbildungsanstalt von der Landesschulbehörde festgesetzt. 7. Die Lehrer, welche von der Landesschulbehörde zur Unterrichtsertheilung an dem Fortbildungscurse bestimmt werden, erhalten von der Landesschulbehörde aus den zu diesem Behufe zur Verfügung gestellten Mitteln eine Remuneration. 8. Jene Lehrer, welche zur Theilnahme an den Fortbildungscursen verpflichtet werden, erhalten nebst einer Vergütung für die Reisekosten einen Pauschalbetrag für Zehrkosten. 9. Außer den von der Landesschulbehörde zur Theilnahme Verpflichteten steht es jedem Lehrer frei, sich an den Fortbildungscursen als Zuhörer zu betheiligen, soweit dies ohne Beeinträchtigung des Fortbildungsunterrichtes für die zur Theilnahme daran Verpflichteten zulässig erscheint. 10. Am Schluße des Fortbildungscurses erhalten jene Theilnehmer, welche sich regelmäßig an demselben betheiligt haben, hierüber eine Bestätigung. 11. Außer den in den Ferienmonaten abzuhaltenden Fortbildungscursen kann die Landesschulbehörde insbesondere in den Städten, wo sich eine größere Anzahl von Lehrern vorfindet, während des Schuljahres besondere Curse anordnen, an welchen sich jedoch bloß die Lehrer der Stadt, ohne ihrem eigentlichen Berufe entzogen zu werden, betheiligen können. Die Landesschulräthe, bzw. die Länderchefs wurden aufgefordert, das Erforderliche zu veranstalten, daß die angeordneten regelmäßigen Fortbildungscurse schon im Laufe der diesjährigen Herbstferien abgehalten werden. (Wir haben hier genau das, was wir in Preußen methodologische Curse nennen. Dieselben sind eingeführt, wo es noch viele nicht seminaristisch gebildete Lehrer giebt.) Das sind aber erst Gesetze, und „es kommt nun alles auf die Ausführung an;" wie Vernaleken, der Director der k. k. Lehrerbildungsanstalt bei St. Anna in Wien, a. a. O. S. 8 sehr richtig sagt. Es gilt dies Wort für Oesterreich, das seit dem Erlaß

des Reichsschulgesetzes den dritten Unterrichtsminister hat, in ganz anderem Sinne noch als anderwärts; es sind dort „lähmende Hindernisse" zu überwinden oder es ist ihnen zuvorzukommen, „denn unsre Zeit ist gar wetterwendisch." Man hat das auch bald erfahren, denn der Minister Jerecek reducirte trotz der gesetzlichen Bestimmung den Cursus der Seminare „wegen des Lehrermangels" auf drei Jahre. Man hofft, daß diese Bestimmung nächstens ausdrücklich zurückgenommen werden solle; doch giebt es auch unter den aufrichtigen Freunden der österreichischen Lehrerbildungsanstalten solche, denen es fraglich ist, „ob der vierjährige Curs in allen Lehrerschulen Oesterreichs schon zeitgemäß und durchführbar sei." (Vernaleken a. a. O. S. 4.) Die Schwierigkeit liegt nemlich darin, daß die Kosten des vierjährigen Cursus viele junge Leute von den Seminaren fern halten, die sie vordem in der halben Zeit absolvirten. Dazu kommt ein zweites viel wichtigeres Moment. Die Elementarlehrer werden nemlich in Oesterreich ebenso wie in Preußen nur zu einer ganz kurzen Uebungszeit zum Heere einberufen (in Oesterreich auf acht, in Preußen auf sechs Wochen); während aber in Preußen der Seminarist bis zur Vollendung seines Cursus beurlaubt, bzw. zurückgestellt wird und dann als Lehrer jene sechs Wochen dient, schützt und privilegirt die österreichische Anstalt ihren Zögling nicht, wenn er als solcher das Alter der Heerespflichtigkeit erreicht. („Einer von den Assentirten war Zögling der 3. Classe, hatte ein Stipendium und wäre heuer fertig; kaum hatte er im Oktober den letzten Curs angetreten, so wurde er einberufen und muß vielleicht seine drei Jahre abdienen." Vernaleken a. a. O. S. 31.) Dieser Umstand hält gerade reifere Jünglinge dem Seminar fern. — Wie den Zöglingen, so ist auch den Lehrern noch nicht geworden, was ihnen verheißen war. Sie sind durch Min.-Rescript vom 8. April 1870 den Lehrern der Mittelschule gleichgestellt; aber „die Bezüge stimmen noch nicht." Wie will man nun hoffen, einen tüchtigen Seminarlehrerstand zu gewinnen, wenn man ihn materiell schlechter stellt, als die Lehrer stehen, aus deren Kreise er sich ergänzen soll? Selbst die Räumlichkeiten lassen zu wünschen. Der in §. 27 des Reichsschulgesetzes vorgesehene Schulgarten fehlt bei St. Anna in Wien und ebenso der Turnplatz. Die Seminaristen besuchen ein nicht weit vom Schulhaus gelegenes Miethslocal. Die Normalschüler haben keinen Turnunterricht, und die Seminaristen werden zu dessen Ertheilung nicht angewiesen.

So gewiß der Fortschritt in der Gesetzgebung anerkannt werden muß, so viel Lob dem Eifer gebührt, mit dem Minister Hasner daran gieng, Seminare nach den Bestimmungen des Reichsschulgesetzes zu errichten, so sehr uns auch ein Lehrercollegium wie das bei St. Anna, welches Vernaleken leitet, dem Hofer, Merz Lielegg, Deinhardt ꝛc. angehören, Achtung abgewinnt; eben diese Männer selbst sprechen es aus, daß der Bestand der neuen Dinge noch nicht gesichert, daß die Probe noch nicht bestanden ist und daß von dem weiten Wege vom Papier ins Leben noch ein gutes Stück zurückzulegen bleibt.

Auch Privatanstalten sind in den letzten Jahren in Oesterreich entstanden, deren noch zu gedenken ist. Die eine ist das von Stoy eingerichtete, aber nun doch nicht nach seinen Plänen arbeitende Seminar zu Bielitz, das andre das „Pädagogium" in Wien. Dieses, durch Beschluß des Gemeinderathes vom 21. August 1866 genehmigte Institut ist eine communale Fortbildungsanstalt und hat die Aufgabe, „jenen Lehrern, welche die ihnen „hier gebotene Gelegenheit ergreifen wollen, eine erhöhte und vermehrte Berufsbildung, „wie solche die Entwicklung des städtischen Volksschulwesens erfordert, zu vermitteln." Die Fortbildung soll sich in fachwissenschaftlicher, pädagogischer und künstlerischer Richtung erstrecken. Die Lehrgegenstände sind dieselben, wie in den Seminaren, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, doch sind die Zöglinge, angestellte Lehrer, verpflichtet, sich alljährlich mit einem Zeugnis über den Genuß eines ihrem Glaubensbekenntnis und dem Zwecke des Unterrichts entsprechenden Unterrichts auszuweisen. Die ordentlichen Zöglinge müßen alle Stunden (in 10 Hauptgegenständen) mitnehmen und in der Schule arbeiten, die ordentlichen Curshörer nehmen den gesammten Unterricht, gehen aber nicht

in die Uebungsschule, die außerordentlichen Curshörer vereinbaren die besondere Art ihrer Betheiligung mit dem Director.

Dittes, bis dahin Schulrath und Seminardirector in Gotha, übernahm 1868 die Leitung der neuen Anstalt. Den Lehrplan, der in seiner ersten Gestalt von Kolatschek stammte, an dem auch Prange, damals noch in Bunzlau, mitgearbeitet hat und der in den Hauptsachen zweckmäßig, aber doch nicht aus einem Gusse war, fand er vor. Die Schwierigkeit der Leitung wurde durch die Umstände erhöht. Das Pädagogium war für die in den alten Präparandien gebildeten Lehrer berechnet und soll nun denjenigen dienen, die zwanzigjährig aus den neuen Seminaren kommen, und zunächst diese an sich ziehen. Das aber scheitert wiederum daran, daß der Wiener Gemeinderath bei dem großen Lehrermangel seine Zusicherung, nur oder doch vorzugsweise Zöglinge des Pädagogiums bei Anstellungen zu berücksichtigen, nicht fest halten kann. Die Zöglinge von St. Anna sind 1871 bei ihrem Abgange vom Seminare durchweg und sofort zur Verwendung gelangt. Junge Lehrer, welche das Pädagogium dazu brauchen wollten, um sich als Curshörer für die Bürgerschullehrerprüfung vorzubereiten, fanden diesen Weg — zur Ehre des Instituts — zu zeitraubend. Unter diesen Umständen sucht der Aufsichtsrath eine Reorganisation oder, wenn dies Wort zu viel sagt, eine Modification der Anstalt zu finden, welche sie in die neuen Schuleinrichtungen organisch einfügt. Hoffentlich wird der Plan, abgekürzte Curse für die außerordentlichen Curshörer einzurichten, an dem Widerstande des Directors und der Lehrer scheitern. Es liegen würdigere und fruchtbringendere Gestaltungen nahe. Inzwischen hat das Pädagogium der Stadt Wien in einer vorzüglichen Uebungsschule eine dankenswerthe Gabe gebracht. — Eine dritte Privatlehreranstalt wird seit Jahren in Böhmen von kirchlich gesinnten Angehörigen der ev. (ref.) Kirche beabsichtigt, es ist viel vorbereitet, aber noch nichts ins Leben getreten.

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht die Einrichtung der Unterrichtsarbeit in den Seminaren Deutschlands, Englands, Frankreichs, Belgiens, der Schweiz und Oesterreichs.

Der Lehrplan, nach welchem in den Seminaren Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz gearbeitet wird, ergiebt sich aus folgender Zusammenstellung.*)

Religion. Friedrichstadt — Dresden. Classe 4 und 3. a. Die Religiosität und ihre Auswüchse. Eintheilung und Entwicklungsgang der Religionen. Begriff und Arten der göttlichen Offenbarungen in Verbindung mit den sogenannten Beweisen für das Dasein Gottes. Inhalt, Möglichkeit, Zweck, Quellen der übernatürlichen Offenbarung, Geschichte, Inspiration, Eigenschaften der heiligen Schrift; Kirche, Confession, Secte; die Unterscheidungslehren und symbolischen Schriften der 4 Confessionen; das Wesen und die Eigenschaften Gottes (die Resultate der Besprechungen wurden in kurzen Dictaten zusammengefaßt). b. Charakterisirung der alttestamentlichen Offenbarung, wie der religiös sittlichen und politischen Entwicklung der alttestamentlichen Menschheit bis zum Exile (exegetisches Verfahren). Die Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges von 1618 bis auf die Neuzeit. Eine Anzahl Lieder wurden erklärt und memorirt, bzw. repetirt. Classe 2 und 1. a. Einleitung in die Glaubenslehre. Die Lehre von Gottes Dasein, Wesen und Eigenschaften. Die Schöpfung. Der Mensch, die Sünde und ihre Folgen. b. Der Prophetismus der Hebräer, und

*) Während sich dieser Aufsatz in Correctur befand, erschienen die allgemeinen Bestimmungen des preußischen Cultusministers vom 15. Oct. 1872 betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen und in diesen eine Lehrordnung und ein Lehrplan für die Schullehrerseminare; die Bestimmungen desselben sind überall eingefügt. Außerdem erschien der Lehrplan des Bromberger Seminars (Bromberg 1872 bei Heyfelder), dessen Angaben an einigen Stellen mitgetheilt werden, als ein interessantes Zeugnis, wie weit ein Seminar in Preußen über die Ziele des Rescriptes vom 16. Februar 1861 hinausgehen durfte.

zwar ward zunächst Geschichte, Aufgabe und Erfolg desselben, das Auftreten der hebräischen Propheten, besonders ihre hervorragendsten symbolischen Handlungen, die Offenbarungsweise Gottes an dieselben, namentlich die Visionen betrachtet, dann der Inhalt ihrer Lehren dargelegt durch die Erklärung mehrerer ihrer wichtigsten Reden, meist nach inhaltlichen Gesichtspuncten (Religiosität, Opfer, Sittlichkeit, Politik, Vorherverkündigung geschichtlicher Einzelthatsachen, messianische Weissagungen) geordnet. Verhältnis von Weissagung und Erfüllung nach 2. P. 1, 19. — Erklärung des Römerbriefs, c. Die Aufgabe der Kirchengeschichte; die Heilsvorbereitung im Judenthum und im classischen Heidenthum; die Quellen der christlichen Religion, die Missionsgeschichte von der Zeit der Apostel bis zur Reformation; die Entwicklung der mittelalterlichen Kirchenverfassung bis 1215, die Lehr- und Cultus-Entwicklung bis 1517; der Einfluß des Christenthums auf's sociale Leben und die Geschichte der mittelalterlichen Askese. Nahe verwandt Gotha: in III. Bibelkunde im weitern Sinne des Wortes, in II. christliche Glaubens- und Sittenlehre nach Dr. K. Schwartz Leitfaden, in I. Kirchengeschichte, incl. Leben Jesu, Exegese des Johannisevangeliums und des Römerbriefs, populäre Symbolik, die Unien, kirchliche Zustände der Gegenwart, die innere Mission. Dagegen Bremen: in 3. die biblische Geschichte des Alten Testamentes und die zehn Gebote, in 2. die biblische Geschichte des Neuen Testamentes. Verständnis derjenigen Erzählungen, welche in der Volksschule zur Verwendung kommen und Fertigkeit im guten Erzählen derselben wird auf beiden Stufen gesucht; auf beiden wird an die Lectüre der Schrift angeknüpft, und eine zusammenhängende Geschichtsdarstellung angestrebt; in 3. werden Stücke aus den Lehrbüchern des Alten Testaments und die messianischen Stellen, in 2. Bergpredigt, Gleichnisse, Vater unser genauer erklärt; in 1. treten hinzu christliche Religionslehre im Zusammenhange und die Erklärung der apostolischen Briefe. Die erste Classe hat katechetische Uebungen. Karlsruhe giebt ebenfalls Bibelkunde und biblische Geschichte auf den beiden untern Stufen und verbindet mit ihnen Glaubens- und Sittenlehre, soweit sie sich aus dem Inhalt ergeben; in der Oberclasse Uebersicht der biblischen Geschichte und eine an die Erklärung des Katechismus geknüpfte, zusammenhängende Lehrdarstellung. Abriß der Kirchengeschichte; Notizen über die Bekenntnisschriften und die Hauptsachen elementarer Katechetik kommen hinzu. In Küsnacht haben die beiden Unterclassen bzw. das alte und das neue Testament, die oberste System der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, dazwischen schiebt sich im dritten Jahre „Studium des alten und neuen Testamentes" und Kirchengeschichte. In Usingen (preußische Provinz Hessen-Nassau) in 3. biblische Geschichte, Kirchenlied, Perikope; in 2. Katechismus, biblische Geschichte, Perikope; und in 1. dasselbe, zu katechetischen Uebungen benützt. In Pr. Friedland in 3. biblische Geschichte mit Bibellesen und Bibelkunde, Perikopen, Psalmen und geistliche Lieder, in 2. wird der biblische Geschichtsunterricht fortgesetzt, ebenso die Auslegung von Perikopen, Psalmen und Liedern, hinzutritt der Katechismus und die praktische Uebung. In 1. Wiederholung und praktische Uebung. (Im Pr. Centralblatt Jahrgang 1866 S. 459 bis 498 ist der ganze Lehrplan abgedruckt.)*) Preußischer Lehrplan von 1872. In 3. Die biblische Geschichte des Alten Testamentes im Zusammenhange. — Es werden hier wie in der zweiten Classe die einzelnen biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt entwickelt und fruchtbar gemacht, um die Seminaristen in freier und würdiger Erzählung der biblischen Geschichte geübt zu machen. Psalmen und andere poetische Stücke des Alten Testamentes. Das Kirchenlied in seiner Entwicklung. Die in den Lehrplan der Schule aufgenommenen geistlichen Lieder werden unter Hinzunahme der ihnen nach Form und Inhalt nächststehenden in historischer Folge so erläutert, daß sich an ihnen die Geschichte

*) Außer diesem ist meines Wissens nur noch ein Lehrplan eines nach dem Regulativ vom 1. October 1854 eingerichteten preußischen Seminars durch den Druck veröffentlicht, der des Bunzlauer Seminars unter Stolzenburg. Bunzlau 1856, aber nach diesem wird nicht mehr unterrichtet.

	Pr. Friedsland. 1866.	Bremen. 1867.	Königreich Sachsen. a. Normalplan. b. Friedr. Stdt. Drsdn.	Gotha. Lehrplan von 1868	Bayern. Lehrplan von 1866.	Mirow. 1871.
Pädagogik (Schulkunde)	2 2 2	7[2]	a. 1 2 2 b. 1 3 3	1 8[4] 8	5 4	2 2
Religion	5 5 3[1]	4 4 4[5]	a. 6—7 6—7 7 b. 2—3 2 6 6	3(1) 2 2	3 3	5 5 5[6]
(Niederer Kirchendienst)	—	—	a. 1 1 1	—	1	—
Katechetik	—	—	b. 1 1 1	—	—	—
Deutsche Sprache (resp. Muttersprache)	5 4 3	6 6 4	a. 6 6 4-5 4-5 4-5 4-5 b. 6 6 5 5 4 4	4 4 2	4 4	3 3 2(+1)
Arithmetik (Rechnen)	3 3 2	3 3 2	a. 4 3 3 3 2 2 b. 3 3 3 2 2 2	3 2	3 3	3 3 2
Geometrie		2 2 2	a. 1 2 2 2 2 b. 1 2 2 2 2	3 (2) 2		2 2 2
Naturgeschichte	2 2 3	2 2 2	a. 2 2 2 2 b. 2 2 2 2 2 1	2 2 (3)	2	2 2
Physik		— 2	a. 2 2 b. 1 1 2 2	2 2	2 2	2
Chemie			—	2	—	—
Geographie	2 2	2 2	a. 2 2 2 2 2 2 b. 2 2 2 2 2 2	2 2	1 1	2 2 2
Geschichte	2 2	2 2 2	a. 2 2 2 2 2 2 b. 2 2 2 2 2 2	3 3	2 2	2 2 2
Musik	7 5 4	5 5 5	a. 7 7 7 7 8 7 b. 5 6 7 7 7 7	7 5 6	6 6	10 10 10[3]
Zeichnen	2 1	2 2 2	a. 2 2 2 2 2 2 b. 2 2 2 2 2 1	2 2 1	2 2	1 1 1
Schreiben	2 1	2 2	a. 3 2 1 1 1 1 b. 2 2 1 1 1 1	3	—	1 1
Turnen	2 2 2	2 2 2	a. 2 2 2 2 2 2 b. 2 2 2 2 2 2	4 (2) 2 3 (2)	2	2 2 2
Landwirthschaftslehre	—	—	—			4 Mal 2 Ntgsstn.
Garten- und Obstbaumcultur	Gartenarbeiten.	—	—	1 1	2	nach Bedürfnis
Uebungsschulstunden	—	—	a. 4—6 4—6 b. 2—6 2—6	8	—	mit Unterbrechung
Lehrübungen	—	—	—	—	—	des wissen-
Landwirthschaftliche Arbeiten	—	—	—	—	—	schaftlichen
Handarbeiten (Holz und Pappe) auf Anweisung	—	—	—	—	—	Unterrichts. 3 mal 1
Latein	—	—	—	—	—	Abdstnde.
Staatshaushalt (political economy)	—	—	—	—	—	—
Gesundheitslehre	—	—	—	—	—	—
Civilstandsregister und Gemeinde-Verwaltung	—	—	—	—	1	—
Französische Sprache	—	—	—	—	—	—
Englische Sprache	—	—	—	—	—	—
Zweite Landessprache (facultativ)	—	—	—	—	—	—
Taubstummen-, Blinden-, Idioten-Anstalt (facultativ)	—	—	—	—	—	—
Clavier und Orgel als facultativ	—	—	—	—	—	—
Summa:	32 29 21	34 34 34	a. 36 36 36 36 36 36 b. 32 34 35 37 36 36	40 (36) 37 (36) 32 (30)		33 35 33

Anmerkungen. [1] Davon 1 für III und II combinirt. [2] Darunter 4 Stunden Lehrübungen. [3] Die Zahl der Musikstunden ist geringer als es scheint, weil die Schüler in den Clavier-, Orgel- und Geigestunden abtheilungsweise unterrichtet werden. [4] Incl. der Lehrübungen. [5] Excl. der Lehrübungen. [6] Der Haken ⌣ bedeutet

Carlsruhe. 1870.	Württemberg. Normalplan. 1868.	England. Glasgow. 1870.	Frankreich. Normalplan. 1866.	Belgien. 1867.	Schweiz. Mariaburg im Canton Bern.[6] 1867.	Oesterreich. Normalplan. 1869.	Hamburg. 1872.	Preußen. Normalplan. 1872.
4	2 2 1	3 3	1	2 3	2 3 6	2 5 8[8]	1 5 4(+1)	2 2 2
3 3 2	4 4 2	2+2 2+3[7]	2 2 2	3 3 3	3(2) 3 3	2 2 1 1	2 2 2	4 4 2
—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—
7 6 6	2 3 (+ je 1) 2	4 4	10 9 6	8 8 4	6 6 5	5 4 4 4	4 4 3	5 5 2
3 3 4[9]	2 2 (+1 comb.) 2	4 4	5 4 3	4 4 2	3 3 3	4 4 4 2	2 2	3 3 1
2 2 2	2 1 1	2 3	1 1 2		2 2 2		2 2 2	2 2
2 2 2	2 2 1	—	2	$1\frac{1}{2}$ $1\frac{1}{2}$ $1\frac{1}{2}$	3 4 4	3 2 2 2	2 2	4 4 2
1 2 2	2 2 1	—	2 1			2 3 3 2	2 2	
—	—	—	1 2				3	
2 2 2	2 2 1	3 3	3 3 3	2 2 1	2 2 2	2 2 2 2	2 2 2	2 2 1
2 2 2	2 2 1	2 2		1 1 1	2 2 2	2 2 2 2	3 2	2 2 2
9 9 9	$10\frac{2}{3}$ $11\frac{2}{3}$ 9 $\frac{2}{3}$	2 2	3 3 3	3 2 1	12 11 11	4 4 4 4	5 4 4	5 5 5
3 3 3	3 3 2	2 1	2 2 2	2 2	2 2 2	2 2 2 2	2 1 1	2 2 1
2 2	1 1	1 1	3 2 2	2 2	2 2 2	2 1	1 1 1	2 1
2 2 $3\frac{1}{2}$	4 4 2	—	—	—	2 2 2	2 2 2 2	2 2	2 2 2
—	—	—	—	—	—	2 2	—	—
—	—	—	2 3 1	2 2 1	—	—	—	—
—	2 6	—	—	—	—	—	—	—
—	2 2	—	—	—	—	—	3	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	3 3	—	—	—	—	—	3 3 2[9]
—	—	3 3	—	2	—	—	—	—
—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	2 2 2	—	3 3 2	3 3 2[9]
—	—	—	—	—	—	—	3 3 2	—
—	—	—	—	—	—	2 2 2 2	—	—
—	—	—	—	—	—	2	—	—
—	—	—	—	—	—	2 2 2 2	—	—
38 38 $41\frac{1}{2}$	$43\frac{2}{3}$ $45\frac{2}{3}$ $31\frac{2}{3}$ incl. 21 comb. St.	33 34	32 32 32	$29\frac{1}{2}$ $31\frac{1}{2}$ $19\frac{1}{2}$	45 47 49	30 30 33 33 + + + + 4 4 4 6	36 36 36	35 34 20

Combination. [7] school-management 2, 2, teaching 2, 3. [8] Küsnacht, siehe im Texte. [9] Facultativ entweder die eine oder die andere Sprache.

der kirchlichen Dichtung veranschaulicht. Die gedächtnismäßige Aneignung bezw. die Wiederholung der Lieder vertheilt sich als Pensum auf die dritte und die zweite Classe. In 2. Die biblische Geschichte des Neuen Testamentes im Zusammenhange, doch unter besonderer Berücksichtigung der evangelischen und der epistolischen Perikopen. Erklärung des christlichen Kirchenjahres und der Ordnung des öffentlichen Gottesdienstes. Die Religionslehre im Zusammenhange auf Grund des Katechismus der betr. Confession, unter fortwährender Beziehung auf die biblische Geschichte und mit Anleitung für die Behandlung des Stoffes in der Schule. Vom zweiten Semester an wird mindestens eine Stunde zu Musterlectionen und Lehrproben in der Uebungsschule benutzt. In 1. Bibelkunde; in den ev. Seminaren Bibellesen (Apostelgeschichte, paulinische Briefe. Stücke aus dem Buche Hiob und aus dem Jesaias). Das Wesentlichste aus der Kirchengeschichte überhaupt. Die Methodik des Religionsunterrichts veranschaulicht durch Lehrproben, welche alle Formen desselben vorführen, biblische Geschichte, Perikope, Bibelspruch, Schriftabschnitt, Katechismus, geistliches Lied, Kirchengeschichte. Anleitung für die Fortbildung. — Die in der Schule eingeführten Religionsbücher (Katechismus und Historienbuch) sind dem Unterrichte so zu Grunde zu legen, daß der Seminarist dieselben später selbständig zu brauchen und zu erklären vermag; doch hat die Unterweisung auch stofflich über die durch diese Bücher gezogenen Grenzen hinauszugehen, und sind darum bei derselben, namentlich für die Einführung in die hl. Geschichte (bzw. die hl. Schrift) ausführlichere Leitfäden zu benützen. — In das Pensum der kathol. Seminare fällt noch die Aneignung und Erklärung der Gebete, deren Verrichtung die Kirche als religiöse Pflicht bezeichnet.

Pädagogik. Dresden.— Friedrichstadt beginnt in 3. Geschichtliche Einleitung. Die Pädagogen bei den Griechen und Römern. Vorläufige Bestimmung dessen, um was sich's bei der Erziehung handelt. Der Zögling. Psychologie: Warnehmung, Gedächtnis und Erinnerung. Die Aufgabe des Erziehers in Betreff dieser Seelenthätigkeiten. In 2. Vom Denken, Fühlen und Wollen; die Aufgabe des Erziehers in Betreff dieser Seelenthätigkeiten. Die verschiedenen Altersstufen, die beiden Geschlechter, die Temperamente. Die Individualität. Was der Erzieher in Betreff dieser Verhältnisse zu beachten hat. In 1. Schulgesetzgebung und Schulverwaltung der Schullehrer. Die Unterrichtsgegenstände. Die Methode, eingehend behandelt. Die Lehre von der Zucht, Begriff und Aufgabe. Mittel; Methode. Geschichte und Literatur der Pädagogik. Freie Vorträge der Schüler; die Biographien Francke's, Rousseau's, Basedow's, Pestalozzi's und Diesterweg's. Noch weiter gieng Bielitz unter Stoy. In 2. Einleitung, Voraussetzungen, Zwecklehre, Mittellehre, Leibespflege und Leibesübung, Diätetik und Gymnastik, Unterricht, Uebersicht der Aufgaben, Methoden, Hülfen. Lehre von der Führung, Aufgabe, Methode und Maßregeln ausführlich auf psychologischer Grundlage. Hauptsätze aus der Lehre von der pädagogischen Polizei. In 1. Bedürfnis der Theorie. Die drei Hauptdisciplinen der Pädagogik. Theoretische oder philosophische Pädagogik. Voraussetzungen, Zwecklehre, Mittellehre, Diätetik und Gymnastik. Geschichtliches, Hodegetik im Grundriß, psychologische Hauptsätze. Pädagogische Polizei. Didaktik ausführlich. Aufgabe, Mittel des Unterrichtes. Materie und Form desselben. Psychologische Hauptsätze. Methodik, Technik. Elementarstufe der einzelnen Unterrichtszweige. Geschichtliches, wöch. 4 St. Usingen, Oberclasse Psychologie: Das Erkenntnisvermögen; I. Sinn- oder Warnehmungsvermögen. II. Die Denkkraft, a. Gedächtnis und Erinnerungskraft, b. Phantasie oder Einbildungskraft, c. Verstand, insbesondere Begriffsvermögen, Urtheilsvermögen und Schlußvermögen, d. Vernunft. — Das Gefühlsvermögen, Wesen und Eintheilung der Gefühle, Affecte. Sinnliche, intellectuelle und ideale Gefühle. Das Gewissen. — Das Willensvermögen. Wesen des Willens. Eintheilung der Willenstriebe, positive, negative, sinnliche Willenstriebe, Willkür, das vernünftige Wollen oder der Wille schlechthin. Liebe und Haß. Sinn und Charakter. Naturell. Constitution und Temperament. Geist und Gemüth. Der psychologische Materialismus. — Sehr allgemeiner

Natur sind die Normalpläne für Oesterreich und für Württemberg. Der österreichische Lehrplan der Bildungsanstalten für Lehrer (Manz XV. S. 257 ff.) ordnet an: für 3. Anthropologie und Logik, für 2. Pädagogik in geschichtlicher Darstellung, für 1. Zusammenfassung und abschließende Wiederholung des gesammten Lehrstoffs. — Hiervon abweichend hat die Lehrerbildungsanstalt von St. Anna in Wien in 4. physische Anthropologie. (Der Lehrstoff fällt mit der Naturgeschichte zusammen); in 3. Geschichte der Pädagogik, in 2. allgemeine Unterrichtslehre und Schulkunde, in 1. specielle Methodik. Die Verordnung, welche für die württembergischen Seminare den 3jährigen Cursus einführt, bestimmt für Schulkunde, a. Schuleinrichtung, Schuldisciplin und Schulerziehung, b. Didaktik und Methodenlehre, beidemal mit angemessener psychologischer Grundlegung. Der von der Oberschulbehörde zu Hamburg unter dem 16. Januar 1872 publicirte Lehrplan für das dasige Seminar giebt der 3. Classe mündliche und schriftliche Uebung im Katechisiren an leichteren Lehrstoffen der Mittelstufe; Fortsetzung dieser Uebungen und praktische Uebungen mit wenigen Schülern; außerdem Methodik, allgemeine und specielle, Lehrmittellehre; die Lehre vom Seelenleben und von dem Verhältnis desselben zur physischen Entwicklung; der Oberstufe die Lehre von der physischen und der geistigen Erziehung des Menschen, sowie Geschichte der Pädagogik und der Volksschule, besonders ausführlich die Zeit nach der Reformation. — Hier, wie in Bremen und Gotha ist die gesammte pädagogische und methodische Unterweisung der Seminaristen in die Hand des Directors gelegt, so daß die Fachlehrer nur den Unterricht in ihren Gegenständen ohne nähere Beziehung auf den Seminarzweck zu ertheilen haben. In Bremen wird Pädagogik nur in der Oberclasse gelehrt. Sie umfaßt: a. Kenntnis des kindlichen Geistes, b. der Mittel zur allmählichen Ausbildung desselben; c. Verständnis der allgemeinen Grundsätze des erziehenden Unterrichtes; d. der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände der Volksschule und e. der Grundsätze der Schuldisciplin; f. Kenntnis der allmählichen Entwicklung der deutschen Volksschule und ihrer Aufgabe in der Gegenwart; g. Anleitung zur Ertheilung eines bildenden Schulunterrichtes. Eine Eigenthümlichkeit des Seminars zu Gotha ist die Anleitung zur Fragebildung und zum Katechisiren, welche die 3. Classe ein ganzes Jahr hindurch in wöchentlich einer Stunde erhält; „diese Anleitung hat sich zu erstrecken auf das Wesen der Frage, auf die Benützung der Fragewörter, auf die Arten und Eigenschaften der Fragen.“ — „Haben die Seminaristen einen Einblick in das Wesen der Fragebildung gewonnen, dann wird ihnen Gelegenheit gegeben, Repetitions- und Examinationsfragen zu bilden, indem sie veranlaßt werden, kleine biblische Geschichten, Lesestücke ꝛc. abzufragen.“ Hierauf folgt endlich die Einführung in den fragend entwickelnden Unterricht. Eine sehr ausführliche Beschreibung des Unterrichtes in der „Schulkunde“ giebt der Lehrplan für das evangelische Schullehrerseminar in Pr. Friedland (a. a. O. S. 459). In 3. Bormann's Schulkunde Thl. 1 Abschnitt I. II. III. Bei III. müßen die gesetzlichen Bestimmungen, besonders auch die ostpreußische Schulordnung vom 11. Dezember 1845 Berücksichtigung finden. Zu Vorträgen der Seminaristen werden Abschnitte aus Lienhard und Gertrud, Aphorismen aus Kellners Pädagogik der Volksschule, aus Jaspis der Lehrer als Seelsorger und Dreising, Amt des Küsters benützt. In 2. Bormann's Schulkunde Thl. I. 4 und Bock's Wegweiser Thl. II. Einführung in die Uebungsschule. In 1. die allgemeinen, für den Unterricht geltenden Grundsätze (Bock, Wegweiser), Durchnahme des Regulativs für einclassige Schulen mit Bezugnahme auf diese Grundsätze. Gestaltung des Unterrichts in ein- und zweiclassigen Schulen nach demselben. Anweisung für die Fortbildung im Amt und für den Anfang der Amtsführung unter Hinweisung auf die dabei zu benützenden Bücher und Schriften. Neben diesem Unterricht in einer 3ten Stunde die Besprechung der Schulberichte und der beim Unterrichten, Helfen und Hören gemachten Erfahrungen. Preußischer Lehrplan. In 3. erhalten die Zöglinge das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in lebendigen Bildern der bedeutendsten Männer,

der bewegtesten Zeiten, der interessantesten und folgenreichsten Verbesserungen auf dem Gebiete der Volksschule. Zur Ergänzung und Veranschaulichung dieser Bilder dient die Einführung in die Hauptwerke der pädagogischen Literatur, vorzugsweise aus der Zeit nach der Reformation. Die Lectüre wird so gewählt, daß sich die Besprechung irgend einer pädagogischen Frage an sie knüpft; sie wird so behandelt, daß die Seminaristen den Inhalt eines längeren Schriftstücks selbstständig und verständig auffassen lernen. In 2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, (der Unterricht, die Unterrichtsform, die Erziehung durch den Unterricht) unter Hinzunahme des Nothwendigen aus der Logik und Psychologie. In 1. Die spezielle Unterrichtslehre (Methodik). Das Schulamt. Die Schulverwaltung. Der erweiterte Amtskreis und die Fortbildung des Lehrers. Die Seminaristen werden mit den in dem Bezirk, für den sie zunächst vorbereitet werden, geltenden allgemeinen Bestimmungen über den Volksschulunterricht bekannt gemacht. Die dritte Stunde, welche der Ordinarius der Uebungsschule ertheilt, hat die Warnehmungen zum Gegenstande, welche von ihm selbst in Bezug auf die Arbeit der Seminaristen in der Schule gemacht und welche ihm von den Fachlehrern mitgetheilt worden sind. Der gesammte schulkundliche Unterricht wird durch geordnete Privatlectüre unterstützt und ergänzt.

Deutsche Sprache. Dresden. In 4. Behandlung der Etymologie, soweit nöthig unter Bezugnahme auf die Grammatik des Mittelhochdeutschen, nach Wetzels Leitfaden. Gelesen, sowie nach Inhalt und Form erklärt wurde a. von Schiller: Gang nach dem Eisenhammer. Die Kraniche des Ibykus. Das eleusische Fest. Lied von der Glocke. Wilhelm von Oranien und Graf Egmont. Eroberung Magdeburgs. Herzog von Alba bei einem Frühstück, b. von Göthe. Wertherische Briefe 1 und 2. Chamounithal. Gesang der Geister. Der Sänger. Mignon. Reineke Fuchs. Hermann und Dorothea. Lüben Thl. VI. Freie Vorträge über völkerkundliche und naturkundliche Stoffe. Stil: Beschreibungen, geschichtliche Darstellungen, Charakteristiken; Bearbeitung poetischer Stoffe. In 3. Behandlung der Satzlehre nach Wetzel's Leitfaden; Literatur: Nibelungenlied, Gudrun, Parzival. Von Schiller: Das Lied von der Glocke, Spaziergang. Von Göthe: Italienische Reisebriefe; Werthers Leiden (2 Briefe). Biographie von Schiller und Göthe. Declamationen. Freie Vorträge. Aufsätze. In 2. die Lehre von den Lauten, ihrer Veränderung und orthographischen Darstellung; die Lehre von den Silben und im Anschluß daran die Metrik; die Flexionslehre, durchweg Bezug auf die sprachgeschichtliche Entwicklung. Literatur: Götz von Berlichingen und Hermann und Dorothea; dazu Göthes Lebensbeschreibung. Geschichte der deutschen Literatur. Das Wichtigste aus der Poetik, Declamationen und freie Vorträge; die Themen dazu aus der Literaturgeschichte; Stil: Die Lehre von der Meditation und Disposition. Aufsätze: meist aus dem literaturgeschichtlichen Unterrichte genommen. In 1. a. Die Wortbildungslehre. Die Syntax. Geschichte der deutschen Grammatik und des deutschen Sprachunterrichtes. b. Lectüre von Göthes Iphigenie und Lessings Nathan. Fortsetzung der Literaturgeschichte und der Poetik. c. Lehre von den Figuren und Tropen; Methodik des stilistischen Unterrichtes. Aufsatz: Im Kriege selber ist das Letzte nicht der Krieg. Schuld und Sühnung des Orestes nach Göthe. Wie erzieht die Volksschule zur Vaterlandsliebe? Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft, nach griechischer Schönheit. Beides gelang dir; doch nie glückte der gallische Sprung. Ein unnütz Leben ist ein früher Tod. — Freie Vorträge. In einem interessanten Gegensatze hierzu stehen die Aufsatzthemen in Gotha. Auf der Unterstufe finden wir: Bericht an eine Behörde; auf der Mittelstufe der Nutzen des Obstbaus; die Vor- und Nachtheile des Stadtlebens in Bezug auf die Erziehung der Kinder. Beschreibung der zum Volksschulturnen nöthigen Geräthe; auf der Oberstufe: was kann die Schule für die Gesundheit der Kinder thun? (In Gotha vertheilt sich die Correctur der Aufsätze auf vier Lehrer.) Auch Bremen hat, obgleich es in Bezug auf das Quantum des Sprachstoffes Dresden fast überbietet, doch eine etwas andere Auswahl (vgl. den Lehrplan S. 17—21) und eine entschiedene Richtung auf das Praktische. „Auf fließendes Sprechen wird ebensoviel Gewicht gelegt als auf

„die Fähigkeit, einen guten Aufsatz schreiben zu können. Wirkliche Redeübungen anzu„zustellen liegt jedoch nicht in der Aufgabe des Seminars (a. a. O. S. 12.) Das Lesen „wird mit der Literaturkunde verbunden" S. 13. Der Hamburger Lehrplan hat in 3. und 2. Grammatik und zwar in 3. zusammenhängende Darstellung der Formen- und Satzlehre; Einübung des grammatischen Stoffes am Lesestück; in 2. systematische Darstellung der Orthographie mit Rücksicht auf die Lautlehre; die Formen- und Wortbildungslehre mit Hinweis auf die historische Entwicklung derselben, in 2. Lectüre mit gelegentlichen Mittheilungen aus der Literaturgeschichte; in 2. Lectüre und Literaturgeschichte; zur Lectüre werden geeignete Beispiele aus den verschiedenen Dichtungsarten gewählt; hieran knüpft sich die Unterweisung in der Metrik und der Poetik. Die Literaturgeschichte reicht bis zum 17. Jahrhundert; sie wird in der Oberclasse weiter geführt, verbunden mit der Lectüre classischer Schriftstücke. Die Stillehre wird auf der Mittelstufe in einer wöchentlichen Stunde theoretisch gelehrt; sonst werden Aufsätze besprochen, gefertigt, corrigirt. Karlsruhe lehnt sich in Bezug auf die Grammatik und Stil an die vorgenannten Lehrpläne an, giebt aber aus der deutschen Literatur nicht so viel Stoff und führt Literaturgeschichte, insbesondere von Klopstock an erst auf der Oberstufe ein; dagegen legt es bei der Auswahl der Themen für den deutschen Aufsatz Werth auf solche aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre und übt Geschäftsaufsätze, betreffend die im amtlichen Leben des Lehrers vorkommenden Schreiben und Berichte; auch wird mit den praktischen Uebungen in der Seminarschule Anleitung zur Ertheilung des deutschen Sprachunterrichtes verbunden. Für Württemberg bestimmt die Verordnung vom 28. Juni 1855: der Sprachunterricht soll theils ein richtiges Verständnis des Inhalts von Lesestücken, theils einen angemessenen mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck bezwecken. Zu diesem Ende sind die Zöglinge theils mit der Grammatik (Redetheile, Formenlehre, Satzbau), womit die Regeln von der Rechtschreibung und die Lehre von der Bedeutung, Ableitung und Sinnverwandtschaft der Wörter zu verbinden sind, bekannt zu machen, theils im Analysiren von Abschnitten des Lesebuchs im veränderten mündlichen und schriftlichen Reproduciren derselben, im Rechtschreiben durch Dictirübungen, sowie im ausdrucksvollen Lesen und freien Vortrage, endlich in selbständigen Ausarbeitungen, theils über Gegenstände des Lesebuchs, theils über einzelne Theile aus andern Unterrichtsfächern zu üben. Auch ist behufs der Sprach- und Gemüthsbildung der Zöglinge für eine angemessene Privatlectüre derselben, besonders aus dem Gebiete der Biographie, der Länder- und Naturschilderung in der Weise zu sorgen, daß sie über das Gelesene ihrem Lehrer Rechenschaft zu geben haben." Auch die Erweiterung des Lehrplans bei Einführung des dreijährigen Cursus bestimmt nur: Deutsche Grammatik, a. die Satzlehre, b. die Wort-, Wortformen- und Wortbildungslehre, beidemal mit onomatischen, synonymischen und Analysirübungen unter fortgesetzter Anlehnung an das Lesebuch. Von der Kenntnis der deutschen Literatur ist nirgends die Rede. In Pr. Friedland (a. a. O. S. 472—478) in 3. Anweisung zur Ertheilung des ersten Lese- und Schreibunterrichtes mit praktischen Uebungen. Behandlung des 1. Theiles des preußischen Kinderfreundes. Grammatik, Aufsätze und Privatlectüre; in 2. Wackernagels Lesebuch Thl. II; Grammatik, Aufsätze und Privatlectüre; in 1. Wackernagels Lesebuch Thl. III; ein übersichtlicher Lehrgang für den ganzen Sprachunterricht im Anschluß an Lehrübungen. Aufsätze, Privatlectüre. Zur Privatlectüre dienen in 3. Grimm's Märchen, Hebels Erzählungen, Krummachers Parabeln, Schuberts Oberlin. Das Vaterland von Curtman; Blücher, Derfflinger, Gellert von Horn, Erzählungen von Stöber, die Befreiungskriege von Jahn, Kamerad Hechel von Jahn, Biographien aus der Naturkunde von Grube; in 2. Schriften von Werner Hahn, Lebberhose, Jahn, Neigebaur (Nettelbeck) Meurer (Luther); naturkundliche von Tschudi und Gloger; Pestalozzi: Lienhard und Gertrud; Horn: Spinnstube, Meister Conrad. J. Gotthelf: Uli der Knecht; Erzählungen von Schubert, Ahlfeld, Glaubrecht und Echtermeyers deutsche Gedichte; in 1. Vilmar: Nationalliteratur; Vernaleken: Literaturbuch; Claudius Werke; Nibelungenlied

und Gudrun von Simrock. Göthes Hermann und Dorothea. Pipers evangelisches Jahrbuch. Schuberts Spiegel der Natur. Zellers Monatsblätter der Naturreiche; Kahle: Claudius und Hebel. Das ist allerdings streng regulativisch. Im Gegensatz dazu führt Bromberg (5 Meilen von Friedland) in der ersten Classe außer Lehrproben zur Veranschaulichung des gesammten deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule die Entwickelung der deutschen Literatur in historischer Folge vor, wobei diejenigen Musterstücke, welche nicht schon in der zweiten Classe durchgenommen sind, ausführliche Behandlung erfahren. 1) Ulfilas, Proben aus dem Heliand, Nibelungenlied (der Traum der Kriemhild, Siegfrieds Tod), die Meistersänger, Hans Sachs, Luther; 2) die beiden schlesischen Dichterschulen, das Kirchenlied; 3) Streit zwischen Gottsched und Bodmer); 4) Hagedorn, Gellert, Kleist, Klopstock (der Zürchersee, der Eistanz, Heinrich der Vogler), Lessing (Fabeln, Minna von Barnhelm); 5) Göthe (Erlkönig, Fischer, Hermann und Dorothea, Schweizerreise; 6. Schiller (Kraniche des Ibykus, Bürgschaft, Ring des Polykrates, Kampf mit dem Drachen, Handschuh, Hektors Abschied, die Glocke, Wilhelm Tell, Wallenstein, Geschichte des 30jährigen Krieges); 7) die spätern Dichter (cf. 2. Classe). Dazu wird die Lehre von den Dichtungsarten behandelt, die Grammatik wiederholt, und in den Aufsätzen werden außer den Aufgaben im Anschluß an die Lektüre besonders auch selbstständige Erörterungen einzelner Fragen aus dem Gebiet der Didaktik und Methodik und andre Fragen, welche den Lehrerberuf betreffen, gefordert. Preußischer Lehrplan. In 3 a. Grammatik. Der einfache, der zusammengezogene und der zusammengesetzte Satz in leichteren Verbindungen. Die Wortarten, Declination, Comparation, Conjugation. Die Regeln der Orthographie und der Interpunction im Zusammenhange. — b. Lectüre. Im Anschluß an dieselbe Uebung im mündlichen Vortrage und im schriftlichen Ausdruck; sowie Mittheilungen über Wesen und Form der Poesie, Elemente der Metrik, das Wichtigste über den Reim. Von den Dichtungsarten der lyrischen Poesie: das Lied; der epischen: die poetische Erzählung, Legende, Sage, Märchen, Ballade; der didaktischen: Fabel und Parabel. In 2 a. Grammatik. Genauere Kenntnis des zusammengesetzten und des verkürzten Satzes; ebenso der Wortlehre, der Rection der Zeitwörter, Eigenschaftswörter und der Verhältniswörter. Die Interpunktionslehre. Die Wortbildungslehre. b. Lectüre wie in der dritten Classe. Die zur Besprechung kommenden Dichtungen und Prosastücke sind nach Umfang, Form und Inhalt schwieriger, als die für die dritte Klasse ausgewählten. Es werden an denselben veranschaulicht: lyrische, epische und dramatische Poesie im Allgemeinen. Volkslied, Ode, Ballade, Romanze, Epos und Drama. c. Leselehre und praktische Anleitung zur Ertheilung des Sprachunterrichtes in Musterlectionen und Lehrproben. In 1. Wiederholung und Erweiterung des bisherigen Pensums in Bezug auf die Lectüre. Methodik des deutschen Sprachunterrichtes im Zusammenhange im Anschluße an Lehrproben. Für den deutschen Sprachunterricht gelten folgende Gesichtspunkte: a. Es wird auf fließendes und correctes Sprechen ein vorzügliches Gewicht gelegt; doch wird dasselbe nicht durch einzelne Redeübungen, sondern dadurch erzielt, daß wie in allen Lehrgegenständen, so besonders im Deutschen die Schüler zu guten zusammenhängenden Darstellungen veranlaßt werden. b. Für die schriftlichen Arbeiten ist Correctheit in der Form, Klarheit im Ausdruck, Uebersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes strenge Forderung; Ziel: das Vermögen des Seminaristen, Stoffe, die er durchdrungen hat, unterrichtlich darzustellen. In dieser Richtung müßen die Aufgaben für die einzelnen Stufen fortschreiten; die Stoffe werden allen Unterrichtsgebieten entnommen. c. Die Lectüre der Seminaristen ist theils eine private, theils vollzieht sie sich im Unterrichte selbst. In ersterer werden ihnen die Bücher aus der Anstalts-Bibliothek gegeben, sie umfaßt vorzüglich die Meisterwerke unserer Dichter und Prosaisten; besonders geförderte Zöglinge können dabei reichlicheren Stoff erhalten. Die im Unterricht selbst vorgenommenen Lesestoffe werden nach Form und Inhalt erklärt. Es werden als solche Poesien und Prosastücke aus den Zeiträumen der

deutschen Literaturgeschichte von Luther an, vorzugsweise die unserer Klassiker, genommen. Die Auswahl, die nur nach Form und Inhalt Mustergültiges berücksichtiget, wird so getroffen, daß die eben bezeichneten Dichtungsarten vertreten sind, deren Eigenthümlichkeit dann an diesen Beispielen veranschaulicht wird. Eine Anzahl der erklärten Gedichte wird memorirt. Die Stoffe werden dem in der Anstalt gebrauchten Lesebuch entnommen. Endlich werden die Stoffe des Volksschullesebuches der Provinz unterrichtlich durchgearbeitet und Anleitung für die Fortbildung gegeben. Neben dem Lesebuche der Uebungsschule, zu dessen zweckmäßigem Gebrauche im Unterrichte die Seminaristen Anweisung erhalten, liegt dem deutschen Unterrichte im Seminar noch ein besonderes Lesebuch zu Grunde.

Mathematik (Rechnen und Raumlehre.) Nossen. (Sachsen.) a. In 4. Theorie der vier Species mit reinen und mit ungleichbenannten Zahlen, mit gemeinen und mit Decimalbrüchen; die Theilbarkeit der Zahlen; in 3. Verhältnis-, Proportionsrechnung, einfache und zusammengesetzte Regeldetri; Ketten-, Procent-, Zins-, Rabatt-, Tara-, Terminrechnung. Daneben Buchstabenrechnung (vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen). In 2. Gesellschafts-, Mischungsrechnung; Erweiterung der Proportionsrechnung; Potenziren; Radiciren; Allgemeines über Gleichungen; Gleichungen ersten Grades mit einer unbekannten. In 1. Münz- und Werthpapierrechnung. Rechnen mit Logarithmen. Gleichungen ersten Grades mit 2 und 3 unbekannten. Arithmetische und geometrische Progressionen. b. In 4. Lehrsätze über die Winkel, das Dreieck, die Parallelogramme, den Kreis; in 3. Gleichheit der Figuren, Verwandlung, Theilung, Ausmessung geradliniger Figuren; in 2. Aehnlichkeit der Figuren; Berechnung des Kreisumfanges, Kreisinhaltes, Kreisringes, Kreisbogens, Kreissectors, Kreissegments; in 1. ebene Trigonometrie. Stereometrie. — In Bezug auf das Ziel stimmt hiermit der Lehrplan von Dresden überein; nur wird Trigonometrie schon in 2. begonnen. Gotha läßt die Logarithmen weg, führt aber in der Geometrie bis zur analytischen Geometrie, zur Gleichung der Geraden, des Kreises und der Kegelschnitte. Dabei wird der Unterricht auf den beiden untern Stufen absolvirt. Oesterreich hat die Gleichungen des 2. Grades mit einer unbekannten, arithmetische und geometrische Progressionen und Zinseszinsrechnung in 2., in 1. die Grundzüge der einfachen, kaufmännischen und gewerblichen Buchführung und Methodik; ferner bereits in 3. Elemente der Trigonometrie, Vermessungen, Aufnahme und Anfertigen von Situationsplänen, in 2. Stereometrie, in 1. Methodik. Auch Karlsruhe hat in 1. Gleichungen 2. Grades und Logarithmen, aber keine Trigonometrie. Württemberg verlangt so viel von der Buchstabenrechnung, als zur Proportionen-, Potenzen- und Wurzellehre nöthig ist; „das Radiciren ist übrigens auf das Ausziehen der Quadratwurzel zu beschränken." Die Geometrie, bezw. Stereometrie hat sich auf die Hauptsätze über geradlinige Figuren und den Kreis, sowie die Elemente der Flächen- und Körperberechnung zu beschränken. Pr. Friedland legt den Nachdruck auf die Veranschaulichung der Methode und auf Sicherheit im Rechnen; Buchstabenrechnung kommt nicht vor; Decimalbrüche und Radicirung des 2. Grades bezeichnen das Ziel. Für die Raumlehre ist das Pensum Betrachtung, Messung und Berechnung von Linien, Flächen und Winkeln nach Stubbas Geometrie. Preußischer Lehrplan. a. Rechnen. In 3. Die Bildung der Zahl und ihre Darstellung. Die vier Species in unbenannten Zahlen. (Die Lehre von den Decimalen.) Die gemeinen Brüche. Regeldetri-Aufgaben. Zusammengesetzte Regeldetri. Die Rechnungen des bürgerlichen Lebens (Zinsrechnung, Terminrechnung, Rabatt-, Gesellschafts-, Mischungsrechnung). Die Quadrat- und Kubikwurzeln. In 2. Die Lehre von den Proportionen und die von den positiven und negativen Größen. Gleichungen des ersten Grades. Potenzen und Wurzeln. Methodisches in Musterlectionen und Lehrproben, deren Aufgaben dem Pensum der Volksschule entnommen sind, veranschaulicht. Es wird hierbei Gelegenheit genommen, die Seminaristen mit dem Gebrauche und der Handhabung der gebräuchlichsten Rechenmaschinen bekannt zu machen. In 1. Sicherheit in der Methode. Neu eingeführt werden die Gleichungen des zweiten Grades und die Lehre von den

Reihen und den Logarithmen, wenn es erreichbar ist. Anleitung für die Fortbildung. Ziel ist: klare Einsicht in das Verfahren und Sicherheit in der selbständigen Lösung der Aufgaben. b. Raumlehre. In 1. Die Lehre von den Linien und Winkeln, von dem Dreiecke, dem Parallelogramm und vom Kreise. Constructions-Aufgaben: In 2. Die Lehre von der Gleichheit und von der Aehnlichkeit der Figuren und Berechnung derselben. Körperberechnung. In 1 werden die Wiederholungen des Stoffes der Raumlehre und die methodischen Winke für die Behandlung derselben in der Rechenstunde gegeben. — Auf allen drei Stufen werden die Zöglinge im Zeichnen der geometrischen Figuren an der Wandtafel geübt.

Geschichte. Dresden. In 4. die semitischen Völker Westasiens; die arischen Völker Asiens. Egypter. Karthager. Griechen. Macedonier. Alte Bewohner Italiens. Die Römer; in 3. Rom unter den Kaisern. Völkerwanderung. Mittelalter bis zum Untergange der Hohenstaufen; in 2. die Entwicklung der europäischen Staaten von 1492 bis 1648; in 1. sächsische Geschichte. Nossen hat in 4. alte Geschichte, in 3. Mittelalter; in 2. und 1. wechselt planmäßig Kirchengeschichte mit sächsischer Geschichte; die Classen sind combinirt. In Bremen hat die 3. Classe das Alterthum, die 2. das Mittelalter, die 1. die neuere und die neueste Zeit, sowie eine Uebersicht der Geschichte Bremens. „Die Geschichte wird vom Lehrer frei vorgetragen; Begebenheiten und Personen werden „aber im Zwiegespräch einer gerechten, unparteiischen Beurtheilung unterworfen, um das Urtheil der Seminaristen dafür zu schärfen" (a. a. O. S. 36.) Hamburg weist der Unterklasse die alte und die mittlere Geschichte, der 2. diejenige der neueren Zeit bis 1815, der oberen die der neuesten Zeit und die Wiederholung zu. Küsnacht hat in 4. die vorchristliche Zeit, in 3. die Zeit von Augustus bis zur Reformation, in 2. die neuere Geschichte bis zu Napoleon und daneben den ersten Theil der Geschichte der Schweiz, in 1. deren Fortsetzung und die Geschichte der neuesten Zeit. Für Württemberg wird auf die chronologische Vollständigkeit des Details ebenso wie auf die synchronistische Behandlung sämmtlicher Völker von vorn herein verzichtet. Nach vorgängiger Mittheilung des Wichtigsten aus der alten Geschichte, besonders insoweit es zum Verständnis der biblischen Geschichte nöthig ist, tritt die deutsche Geschichte in den Mittelpunct. In dieselbe wird die württembergische Geschichte in ihren Hauptmomenten eingeflochten; ebenso wird von den übrigen Völkern, welche mit den Deutschen in Berührung getreten sind, das Charakteristische und Wesentliche ihrer Geschichte an passender Stelle beigefügt. Endlich sind die in der Zeittafel des Lesebuchs verzeichneten Personen und Begebenheiten, soweit es zu ihrem Verständnis nöthig ist, kurz zu erläutern. Usingen hat in 3. Erzählungen aus der vorchristlichen Welt, in 2. Anfänge des Kirchengeschichtlichen, Mittelalter; in 1. Reformation in und außer Deutschland, Schilderungen aus dem 30jährigen Kriege; brandenburgisch-preußische Geschichte von Kurfürst Friedrich I. bis zum Tode Friedrichs des Großen, die Freiheitskriege. Pr. Friedland in 3. keine Geschichte, in 2. Kirchen- und deutsche Geschichte bis zum Schluß des 30jährigen Krieges, in 1. Erzählungen aus der preußischen Geschichte und aus der Geschichte der evangelischen Kirche seit der Reformation. St. Anna in Wien. In 4. alte Welt, vorzüglich das israelitische Volk, „weil in dessen Geschichte das Christenthum wurzelt," in 3. mittlere und neuere Zeit nebst Lesen von Literaturproben, in 2. die österreichisch-ungarische Monarchie, in 1. Wiederholung. Näheres über die Verfassung. Grundsatz für die Methode: „Wissen ist noch nicht Bildung; am wenigsten das vereinzelte Gedächtniswissen." Bromberg hat für 2. das folgende Pensum: die Culturvölker der alten Welt, deren die heilige Schrift erwähnt (Aegypter, Babylonier, Assyrier, Meder, Perser, Phönizier), die Griechen (Argonautenzug, der trojanische Krieg, Lykurg, Solon, die Perserkriege, Leonidas, Themistokles, Perikles, Alcibiades, Sokrates, Philipp, Alexander), die Römer, (Romulus und Remus, die Könige, Brutus, Horatius, Cocles, Mucius Scävola, Brennus und Camillus, Pyrrhus uud Fabricius, Hannibal und Scipio, Cato, Marius und Sulla,

Cäsar und Pompejus, Antonius, Augustus, Constantin, Julian). Preußischer Lehrplan. In 3. Bilder von dem Leben der wichtigsten Culturvölker des Alterthums; ausführlicher die Geschichte der Hellenen: a) das Heroenzeitalter, b) das Zeitalter der Gesetzgeber, c) von den Perserkriegen bis auf Alexander den Großen; der Römer: a) Sagen aus der Zeit der Könige, b) die Geschichte der Republik in Lebensbildern, c) der Untergang der Republik und einiges aus der Kaiserzeit des ersten Jahrhunderts. In 2. Land und Volk der alten Deutschen. Kämpfe mit den Römern. Die Völkerwanderung, Zeitalter der Karolinger (ausführlich: Ausbreitung des Christenthums, Karl der Große), Geschichte der großen Kaiserhäuser, Zeitalter der Kreuzzüge, Zeitalter von den Kreuzzügen bis zur Reformation. In 1. Brandenburgisch-preußische Geschichte bis zur Gegenwart. An den betreffenden Stellen ist auf die bedeutendsten Ereignisse in den Nachbarstaaten Bezug zu nehmen. Die methodische Anleitung beginnt in der 3. Classe in der Uebung in zusammenhängender, freier Geschichtserzählung, setzt sich in der zweiten Classe in Lehrproben fort und schließt in der ersten mit der Beurtheilung der Leistungen in der Uebungsschule.

Geographie. Dresden. In 4. Sachsen. Verfassung des Landes; Grundzüge der Verfassungs- und Verwaltungslehre überhaupt. Horizontale und verticale Gliederung Deutschlands. Charakteristik der Alpen. Bedeutung derselben für die Völker und Culturbewegung. Die deutschen Mittelgebirge. Das deutsche Tiefland. Die Ströme. Lage der Städte und ihre durch diese gewonnene Bedeutung in Rücksicht auf die Naturproducte, auf Strategie, Cultur, Schifffahrt, Handel. Klimatische Einheit Deutschlands. Culturbild von Deutschland; Einfluß seiner Lage auf den Gang der Geschichte. Das Kaiserreich und die einzelnen Staaten in politischer Beziehung. In 3. die außerdeutschen Staaten Europas in physischer und politischer Hinsicht. Vergleichung derselben unter einander und mit Deutschland. Allgemeine Charakteristik Europas. In 2. die fremden Erdtheile in physischer und geographisch-historischer Hinsicht. Beziehungen zu Europa; in 1. physikalische und mathematische Geographie nach Winkler, Leitfaden zur physikalischen und mathematischen Geographie. Im Gegensatze hierzu beginnt Oesterreich in 4. (a. a. O. S. 261) mit dem Wesentlichsten aus der mathematischen und physischen Geographie, allerdings mit vorwiegender Rücksicht auf die nächste Umgebung. Daran knüpfen sich Heimatskunde und eine übersichtliche Beschreibung der Erdoberfläche; in 3. folgen Elemente der Völker- und Staatenkunde. Die europäischen Länder; in 2. die außereuropäischen; in 1. Wiederholung und Methodik, insbesondere die Anleitung, wie der Lehrer Heimatskunde zu behandeln hat. Der Hamburger Lehrplan hat nur in den unteren Classen Geographie und zwar in 3. die außereuropäischen Erdtheile; in 2. Europa, Deutschland, die Heimat. Bielitz unter Stoy in 3. und 2. astronomische Geographie, begleitet von fortwährenden astronomischen Beobachtungen, deren Resultate von Monat zu Monat in eine Tabelle eingetragen werden, welche an den betreffenden Stellen des Unterrichtes zur Verwerthung kommen; in 1. physische Geographie. Oceanographie. Das Meer und seine Bewegungen. Politische Geographie der außereuropäischen Welttheile, Europas, Oesterreichs; daneben Vorträge der Seminaristen als Ergebnis ihrer Privatlectüre in den Schriften von Andree (geographische Wanderungen), Mühlenpfordt (u. a. in der Gegenwart, im Globus und im Ausland), Pöppig (Reisen), Kutzen (das deutsche Land), Müller (die deutschen Stämme), Beitzke (die Alpen), Mendelssohn (das germanische Europa), Seidl (Wanderungen in Steiermark), Schaubach (die deutschen Alpen), Kohl (Skizzen aus Natur und Völkerleben, Reisen im Innern von Rußland, 100 Tage auf Reisen in den österreichischen Staaten); Czörnig, Strombeck u. s. w. u. s. w. Hiergegen Württemberg, Verständnis des Globus und der Karten, Kenntnis der Weltmeere mit ihren Inseln und Straßen, sowie der Erdtheile im allgemeinen nach Lage, Gestalt, Größe, Bevölkerung, nach Naturproducten, Gebirgen und Flüssen, Eintheilung in Reiche; ferner der Haupt- und bedeutendsten Handelsstädte, vorzugsweise Europas und specieller Deutschlands. Geographie von Württemberg und Palästina, welche

schon bei der Aufnahme in's Seminar verlangt wird, ist wenigstens repetitorisch zu behandeln. In der mathematischen Geographie das Nöthigste von der Gestalt und mathematischen Eintheilung der Erde, ihrer Größe, Bewegung um ihre Axe und um die Sonne und von den daraus sich ergebenden Erscheinungen, von dem Monde, den Fixsternen, Planeten, Kometen und Trabanten. Dem Lehrer wird dabei besonders zur Pflicht gemacht, auf eine vollständige und systematische Gliederung eines Stromsystems oder Gebirgszugs zu verzichten, und sich auf das Wichtigste zu beschränken; dagegen um so mehr das Verständnis und die Veranschaulichung durch stete Hinweisung auf die Karte und durch Mittheilung charakteristischer Schilderungen und Bilder sich zur Aufgabe zu machen. Auch sollten die Zöglinge dahin gebracht werden, Europa oder Deutschland und Württemberg nach ihren physischen Verhältnissen aus freier Hand an die Tafel zu zeichnen. Gotha hat, wie Sachsen, die mathematische und die physikalische Geographie in der Oberclasse und wie Hamburg nur in 3. und 2. geographischen Unterricht. Bremen in 3. Heimatskunde, die Elemente der mathematischen Geographie, übersichtliche Kenntnis der ganzen Erde; in 2. die specielle Geographie aller 5 Erdtheile, am eingehendsten diejenige Deutschlands; in 1. astronomische Geographie. Pr. Friedland hat in 3. Heimatskunde und im Anschluß an diese, welche sich zur Geographie des preußischen Staates erweitert, die Mittheilung der geographischen Begriffe; dann Deutschland, Europa. „Es ist zur Darstellung von Umrissen anzuleiten, um die Formen dadurch um so sicherer einzuprägen. Zeichnungen von Handkarten sind dagegen ausgeschlossen, weil ihr Gewinn in keinem Verhältnis zum Zeitaufwand steht." In 2. folgen die 4 andern Erdtheile und die physische, sowie die mathematische Geographie im Zusammenhange. In 1. eine namentlich das Naturkundliche und das Geschichtliche ergänzende Wiederholung Methodik, Lehrproben. Preußischer Lehrplan. In 3. Das Wichtigste aus der Heimatskunde und aus der allgemeinen Geographie. Uebersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche. Die vier außereuropäischen Erdtheile. Kartenlesen. In 2. Europa. Deutschland. Mathematische Geographie. Anleitung zur Ertheilung des geographischen Unterrichtes in Musterlectionen und Abnahme von Lehrproben. In 1. Fortgesetzte methodische Anleitung, namentlich in Bezug auf die unterrichtliche Verwerthung von Atlanten, Wandkarten, Globen, Tellurien und anderen Veranschaulichungsmitteln. Jeder Seminarist muß in Besitz eines guten Handatlas sein, den er während des Unterrichtes benutzt. Der eingeführte Leitfaden ist der Schulauszug des größeren Werkes, dem der Lehrer in seinem Gange sich anschließt.

Naturkunde. Naturbeschreibung. Physik. Mechanik. Chemie. Nossen. a. In 4. Anthropologie; Classe 1—3 des Thierreichs. Botanik nach dem natürlichen System, in 3. Zoologie, Mineralogie, Oryktognosie und Geognosie; b. Physik, Mechanik, Chemie, in 2. Magnetismus und Elektricität. Von der Bewegung und den bewegenden Kräften im allgemeinen; dem Gleichgewicht und der Bewegung der festen Körper (Statik und Dynamik). Hydrostatik und Hydrodynamik, Aërostatik, das Wichtigste aus der Chemie. Lehrbuch: Crüger, Grundzüge der Physik, in 1. die Lehre vom Schall, dem Lichte und der Wärme: Erregung und Wirkung derselben — Thermometer, die Winde, Schmelzen, Kochen, Verdunstung, Hygrometer, Thau, Dampfmaschine, Locomotive — Verbreitung der Wärme. In Dresden haben ebenfalls 3. und 4. Botanik und Zoologie, aber auch die Physik tritt bereits in 4. ein: die Lehre von der Elektricität. Experimente mit der Elektrisirmaschine. Galvanismus. Magnetismus, Elektromagnetismus, Magnetelektricität. Die Erscheinungen der chemischen Anziehung. Die wichtigsten chemischen Elemente; hierauf in 3. die Mechanik der festen Körper; in 2. unorganische Chemie und das Wichtigste aus der Geognosie und Geologie; in 1. Hydrostatik, Aërostatik. Akustik mit Bezug auf die Tonkunst, Optik. Wärmelehre. Magnetismus und Elektricität; bei den betreffenden Capiteln die Grundzüge der Metereologie. Bremen hat Naturgeschichte in allen 3 Classen; in den untern Classen Zoologie und Botanik der Phanerogamen, sowohl nach Linné's System, wie nach einem natürlichen; in 1. die Kryptogamen und die Mineralogie, und zwar Oryktognosie, Geognosie, Geologie, auch

Physik geht durch alle drei Classen; in 3. Magnetismus, Wärmelehre, Elektricität, mechanische Anziehung; in 2. der Schall, das Gleichgewicht und die Bewegung der Körper; in 1. das Licht. Chemie und zwar unorganische kommt nur in 1.; die organische wird in der Naturgeschichte bei Gelegenheit der Physiologie der Thiere und der Pflanzen gelehrt. Gotha hat in den beiden Unterclassen Naturgeschichte nach Leunis, Anthropologie nach Dreßler und Physik nach Koppe, in der Oberclasse Chemie nach Stöckhardt und Schödler. Hamburg hat in 3. und 2. Botanik und Zoologie, bezw. physische Anthropologie, außerdem in 3. die Mechanik der festen, flüssigen und luftförmigen Körper, und die Wärmelehre, in 2. die Lehre vom Licht, vom Schall, vom Magnetismus und von der Elektricität, in 1. Chemie und Mineralogie; die erstere erläutert an Experimenten unter Hervorhebung der Bedeutung und Anwendung der chemischen Processe im praktischen Leben. In Württemberg sind bezüglich der Naturlehre die betreffenden Abschnitte aus dem Lesebuch auf populäre Weise zu erläutern und mit verwandten Erscheinungen zu vergleichen, sodann die im gewerblichen Leben am meisten benutzten Instrumente, welche im Lesebuch keine Stelle gefunden haben, nach ihrer Zusammensetzung und ihrem Gebrauch auf faßliche Weise zu erklären. Die ergänzenden Bestimmungen fügen etwas änigmatisch hinzu: a. Ponderabilien; b. Imponderabilien. Abweichend von den meisten übrigen Plänen sind die von Karlsruhe und von Küsnacht. Karlsruhe. a. In 3. Beschreibung einzelner Pflanzen und Thiere. Die landwirthschaftliche Obstzucht und der Weinbau. Der Ackerboden und seine Bearbeitung; in 2. Uebungen im Bestimmen der Pflanzen auf Grund des Linné'schen Systems. Bau und Lebensverrichtungen der Pflanzen. Im Winter die Wirbelthiere; in 3. fortgesetzte Uebungen im Bestimmen einzelner Pflanzen. Das Wichtigste aus der unorganischen Chemie. Die bekannten einfachen Gesteine; die verbreitetsten Gebirgsarten und deren Lagerung. Methodik. Außerdem Physik durch alle drei Classen. Küsnacht hat in 4. die ganze Physik; in 3. unorganische Chemie und Mineralogie; in 2. Botanik und Anthropologie; in 1. Zoologie und Wiederholung. Daneben gehen die praktischen Arbeiten unter Anleitung des Lehrers der Landwirthschaft. Usingen hat in 3. Botanik und Zoologie; in 2. Botanik, Zoologie und Chemie; in 1. Mechanik, Physik und Chemie. Oesterreich hat in den beiden Oberclassen Landwirthschaftslehre. Pr. Friedland hat in 3. Zoologie und Botanik; in 2. Mineralogie, Anthropologie und Beendigung der Zoologie; daran schließt sich das Erforderliche aus der organischen Chemie, der Obstbaumzucht und dem Gartenbau; in 1. Physik und Chemie. Bromberg giebt das folgende physikalische Pensum: der einfache und der zusammengesetzte Schall, das Licht (Geschwindigkeit, Brennglas, Brille, Mikroskop, Fernrohr, Camera obscura, Laterna magica), die Wärme (deren Erregung und Wirkungen: Ausdehnung, Thermometer, Winde, Schmelzen, Verdampfen, Hygrometer, Thau, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, Dampfmaschine, Locomotive), der Magnetismus, Elektricität (Elektrisirmaschine, Blitz), Galvanismus (Volta'sche Säule, der galvanoplastische Apparat), Elektromagnetismus (Telegraph). Außerdem werden in dieser Classe die wichtigsten chemischen Vorgänge erörtert: Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Kohlenstoff, Gas, das Verbrennen und das Löschen des Feuers, die Metalloide, Jod, Schwefel, Phosphor, Arsen, Kiesel, Zuckerfabrikation, Gährung. Preußischer Lehrplan. In 3. a. Naturbeschreibung. Kenntnis ausgewählter einheimischer Samenpflanzen, welche den am meisten verbreiteten Familien angehören. Kenntnis des Linne'schen Systems und des Wichtigsten aus der botanischen Morphologie. Im Winter Zoologie. b. Physik. Magnetische, elektrische und mechanische Erscheinungen. c. Chemie. Die einfachsten Grundstoffe und ihre Verbindungen. Berücksichtigt wird besonders die mineralogische Seite derselben. In 2. a. Naturbeschreibung. Kenntnis der Hauptformen der Samen- und Sporenpflanzen, Kenntnis eines natürlichen Systems. Bau, Leben und Verbreitung der Pflanzen. Im Winter. Kenntnis des innern Baues und der Lebensverrichtungen des menschlichen Körpers und der innern Organisation der Hauptthierclassen. b. Physik.

Die Erscheinungen des Lichtes, der Wärme und des Schalles. c. Chemie. Erweiterung des Pensums der vorigen Classe mit Hinzufügung der organischen Chemie. In allen drei Disciplinen wird das Methodische auf dieser Stufe gegeben und werden Musterlectionen ertheilt, Lehrproben abgenommen. In 1. Ergänzung des Pensums nach der methodischen Seite des Gegenstands. Neu eingeführt wird eine Uebersicht des Baues der Erdrinde. Anleitung für die selbständige Fortbildung. Es ist die besondre Aufgabe des Unterrichtes, für die Darstellung der Naturwissenschaften Methoden zu finden, durch welche sie auch auf den untersten Stufen schon formal bildende Kraft erlangen. Es ist daher überall von der Anschauung auszugehen, der Unterricht in der Physik und der Chemie darf nie ohne das Experiment, der in der Naturbeschreibung nie ohne das Original oder die Abbildung auftreten. Reines Gedächtniswerk ist ausgeschlossen. Ziel ist: die Befähigung der Zöglinge, sich selbstständig in den 3 Naturreichen zurecht zu finden, an der Hand guter Bücher weiter zu arbeiten und einen anschaulichen Unterricht zu ertheilen.

Musik. Nossen hat in 4. Harmonielehre, Gesang, Orgel- und Clavierspiel in je 4, Violinspiel in 2 Sectionen; dieselben Gegenstände in 3., nur daß für Orgel und Clavier nur 3 Sectionen eingerichtet sind, in 2. und 1. sind wieder 4 Sectionen für Orgel-, aber nur 2 für Clavierspiel. Dresden hat dieselben Gegenstände mit etwas modificirter Sectionseintheilung; Violinspiel wird in 3 Sectionen gelehrt, schließt aber in 2. ab. In Bremen fallen Orgel und Clavier weg; der gesammte Musikunterricht wird in wöchentlich 5 Stunden ertheilt, von denen 2 auf den Gesang, 2 auf das Violinspiel, 1 auf die Harmonielehre kommen. Im Gesange sind alle Classen vereinigt, im Violinspiel zerfallen sie je nach der Fähigkeit in 3 Abtheilungen, in der Harmonielehre in 2. Der Hamburger Lehrplan begnügt sich damit zu bestimmen, daß für Musik und Gesang in 3. wöchentlich 5 Stunden, in 2. und 1. je 4 Stunden für jede Abtheilung angesetzt werden sollen. Als Lehrgegenstände werden aufgeführt: Clavier und Schulorgel, Geige, Singen. In Gotha werden die Seminaristen in Abtheilungen zu 3—5 im Orgelspiel derart geübt, daß jeder Zögling der 2. und 3. wöchentlich eine, jeder Zögling der 1. wöchentlich zwei Orgelstunden hat. Geigenspiel haben 3. und 2. wöchentlich 2, 1. wöchentlich 1 Stunde in zwei Abtheilungen; im Gesang sind alle 3 Classen in 2 Stunden wöchentlich combinirt, die 3. hat außerdem noch 1 Stunde Treffübungen; Theorie geht durch alle 3 Classen mit 2, 2, 1 Stunde. Oesterreich hat wöchentlich 2 Gesangstunden und 2 Geigenstunden durch alle Classen; letztere mit der Bedingung, daß sie in Gruppen von höchstens 10 Zöglingen ertheilt werden. Clavier- und Orgelspiel wird in wöchentlichen 2 Stunden als „nicht obligates Fach" gelehrt. Karlsruhe hat Gesang, Orgel-, Clavier- und Geigenspiel durch alle 3 Classen; Harmonielehre in Verbindung mit dem Orgelspiel. Pr. Friedland hat in 3. Gesang, wöchentlich 3 Stunden; Harmonielehre wöchentlich 1 Stunde; Clavierspiel wöchentlich 1 Stunde; Violinspiel 2 Stunden und außerdem beaufsichtigte Uebungen auf der Orgel; in 2. Gesang, Harmonielehre und Orgelspiel je 2 Stunden wöchentlich, Violinspiel 1; in 1. Gesang und Orgelspiel je 2 Stunden wöchentlich, Harmonielehre und Violinspiel je 1 Stunde wöchentlich. Der preußische Lehrplan, welcher unter Beirath der Musikdirectoren Hentschel und Ludwig Erk aufgestellt ist, bestimmt: a. Clavierspiel. In 3. rein technische Uebungen für Anschlag und Geläufigkeit, eigentliche Etüden in einer Stufenfolge, wie sie in den besseren Clavierschulen gegeben ist; freie Tonstücke; aufsteigend etwa von den Clementischen Sonatinen in einer Reihe, worin neben bewährtem älteren auch das berechtigte Neue Vertretung findet. In 2 Fortsetzung der Etüden; bei besonders beanlagten und geförderten Schülern selbst bis zum Cramerschen Werke hin; Sonaten von classischen Meistern wie Mozart, Beethoven, Haydn u. s. w. nach einer vom Lehrer zu treffenden progressiven Anordnung. In 1 bleibt das Clavierspiel Privatübung. b. Orgelspiel. Der Seminarist hat von Classe zu Classe in der eingeführten Orgelschule nach dem Maße seiner Begabung und seiner Vorbildung fortzuschreiten und dieselbe soweit durchzugehn als er vermag. Außerdem fallen jeder Classe noch allgemeine Aufgaben zu, nemlich: 3 fort-

gesetzte Uebung sämmtlicher Numern des eingeführten Choralbuchs; 2 Einspielen der in der Harmonielehre analysirten, transponirten kleinen Orgelsätze; Abspielen derartiger Stücke vom Blatte. Sichere Aneignung eines Vorspiels zu jedem gebräuchlichen Choral, als Ausrüstung für würdiges, gottesdienstliches Orgelspiel. 1 Choraltransposition, Uebung im Moduliren, Erfinden kleiner Choraleinleitungen und einfacher Zwischenspiele. c. Harmonielehre. Diejenigen Seminaristen, welche zum Organistendienst nicht ausgebildet werden sollen, haben nichtsdestoweniger an dem Unterrichte theilzunehmen, aber sie brauchen nur das Pensum von 3 und aus dem ersten den geschichtlichen Theil zu absolviren. 3. Aufstellung und Einübung der Dreiklänge in Dur und Moll, der Septimen- und Nonenaccorde nach ihren Hauptformen und den Grundgesetzen ihrer Verbindung. 2. Befestigung der Zöglinge in der Kenntnis des harmonischen Materials und fortwährende Verwendung desselben im Aussetzen von Chorälen, sowie im Analysiren, Transponiren und Einspielen kleiner harmonischer, vom Lehrer gegebener Orgelsätze. Erster Cursus der Modulation. 1. Harmonisirung des Chorals und des Volksliedes. Erfindung einfacher Choraleinleitungen. Bildung von kirchlich würdigen Zwischenspielen. Zweiter Cursus der Modulation. Die alten Tonarten. Einiges zur Kenntnis der wichtigsten Formen der Vocal- und Instrumentalmusik. Bau und Pflege der Orgel. Einiges zur Geschichte der Musik. d) Violinspiel. Die Seminaristen werden nicht nach Jahrescursen, sondern nach dem Maße ihrer Fertigkeit in Abtheilungen gesondert. Jede Abtheilung hat die Aufgabe der eingeführten Elementar-Violinschule von Stufe zu Stufe correct zu lösen. Neben dieser formellen Aufgabe sind folgende in Bezug auf den Stoff und die Fertigkeit zu lösen: 1. feste, gedächtnismäßige Einübung der Choralmelodien sowie der in der Seminarschule vorkommenden Volkslieder. 2. Heranziehung von Duetten in systemetischer Folge. 3. Einführung der oberen Abtheilung in die höheren Lagen. e) Gesang. 3. in besonderem Unterrichte: Elementarübungen zur Stimmbildung und zur selbstthätigen Auffassung und Darstellung der melodischen, rhythmischen und dynamischen Tonverhältnisse. Choräle und Volkslieder, erstere einstimmig, letztere ein-, zwei- und dreistimmig. Außerdem gemischter Chor combinirter Classen. Weiterführung der Elementarübungen und zwar in eigentlichen, als selbständige Tonstücke ausgeprägten Vokalisen und Solfeggien in mehr und mehr eingehender Behandlung. Intervalle, besonders aber auch der Accorde und ihrer verschiedenen Gestalten: Feste Einprägung der gangbarsten Kirchenmelodien. Mehrstimmige Choräle. Figuralgesänge: a) die liturgischen Chöre, welche die erste Classe auch dirigiren lernt; b) andere geistliche Chorgesänge, Motetten, Psalmen von classischen Meistern. c) Weltliche Chorlieder unter besonderer Betonung des edleren Volks- und Vaterlandsliedes. 1. in besonderem Unterrichte: Methodische Anleitung zur Ertheilung des Gesangsunterrichts in der Volksschule, verbunden mit praktischen Uebungen. Ausführung von gemischten Chorgesängen in Gemeinschaft mit der Oberclasse der Seminarschule. — Der Unterricht hat die Ausbildung der Seminaristen zu guten Gesanglehrern, zu Cantoren und Organisten zum Ziel. Die Erweiterung dieses Zieles darf nicht durch die Ausbildung einzelner Zöglinge zu Virtuosen beeinträchtigt werden. Auch sind die Seminaristen zum Verständnis der Meisterwerke zu erziehen und dadurch vor der Neigung zu bewahren, in der Kirche den Gemeinden, im Unterrichte den Schülern eigene Compositionen statt derselben zu bieten. — Die Stundenzahl von je 5 für die beiden unteren, 3 für die Oberclasse ist so zu verstehen, daß bei Abtheilungsunterricht in den technischen Gegenständen jede Abtheilung die betreffende wöchentliche Stundenzahl erhält.

Zeichnen. Nossen. In 4. Zeichnen an Wandtafeln, besonders zum Zwecke der Vorbereitung des Schülers für den Anschauungs- und den naturgeschichtlichen Unterricht in der Schule. Zeichnen nach Gypsmodellen; Ornamentenzeichnen und Pflanzenzeichnen; hierzu tritt in 3. das Wichtigste aus der Lehre von der Perspective; Uebungen im Landschafts- und Thierzeichnen; in 2. und 1. Zeichnen an der Wandtafel und nach Gypsmodellen. Köpfe und Figuren nach Vorlagen; ähnlich in Dresden. Bielitz:

die geübteren Schüler zeichnen Arabesken, Capitäle, Köpfe, Figuren und Landschaften nach Modellen und Vorlagen; mit den andern werden zuerst die perspectivischen Elemente durchgenommen, dann einzelne geometrische Körper und Gruppen derselben nach Modellen in Blei oder zwei Kreiden dargestellt, endlich Arabesken und Kopftheile nach Vorlagen gezeichnet. Der Küsnachter Lehrbericht specialisirt das Zeichnen nicht. Karlsruhe hat in 3. Freihandzeichnen: Darstellung und Theilen der Linien und Winkel. Zeichnen der geometrischen Flächenfiguren; Verwandlung geometrischer Grundformen in gleich- und anderartige gemischte und krummlinige symmetrische Figuren. Zusammengesetzte symmetrische Figuren durch Ein-, Neben- und Ueberordnung. Zeichnen rechtwinkliger und runder Körper nach der Vorderansicht. Zeichnen symmetrischer Figuren und Ornamente nach Vorlagen. Linearzeichnen, geometrische Constructionen und Uebungen im Ornamentzeichnen; in 2. Freihandzeichnen; a. Ornamente, Figuren, b. nach Gypsmodellen mit Conturschatten. Uebungen im perspectivischen Zeichnen; in 1. werden diese fortgesetzt, das Freihandzeichnen nach Vorlagen geübt und Methodik des Zeichenunterrichts gegeben. Bremen: Alles Zeichnen ist Freihandzeichnen; es umfaßt: a. das Zeichnen einfacher und verzierter geometrischer Figuren; b. das Copiren von einfach schattirten Vorlageblättern verschiedener Art; c. die Elemente der Perspective; d. das Zeichnen von Holzkörpern, Gypsmodellen, Naturgegenständen; e. das Schattiren mit schwarzer Kreide; f. mit schwarzer Tusche und Sepia; g. das Copiren ausgeführter Ornamente, Köpfe und dergleichen. In Württemberg wird der Vorstand des Seminars ermächtigt, die Talentlosen von diesem Fache zu dispensiren oder sie auf das Linearzeichnen mit Gebrauch mechanischer Hülfsmittel zu beschränken. In Pr. Friedland erhält 3. Anleitung zur Darstellung einfacher räumlicher Gegenstände in einer Linearzeichnung, wobei der Gang und das Verfahren vorbildlich für den Unterricht in der Volksschule ist; in 2. wird nur noch 1 Stunde wöchentlich ertheilt: Uebung in Auf- und Grundrissen und in perspectivischer Auffassung und Darstellung einfacher Gegenstände nach der Natur und nach Vorlagen, sowie im Freihandzeichnen von Pflanzen und Thierformen mit Flächenschatten. Die Zöglinge der ersten Classe arbeiten nur noch privatim. Preußischer Lehrplan. Freihandzeichnen: Darstellen und Theilen der Linien und Winkel. Zeichnen der geometrischen Flächenfiguren. Zusammengesetzte symmetrische Figuren durch Einziehung in ein Quadrat genommen. Zeichnen rechtwinkliger und runder Körper nach der Vorderansicht. Zeichnen symmetrischer Figuren und Ornamente nach Vorlagen. Linealzeichnen, Uebungen in Ornament- und im Zeichnen an der Wandtafel. In 2. a) Elemente der Perspective. b) Freihandzeichnen nach Holzkörpern, Gypsmodellen, Naturgegenständen, ausgeführt mit schwarzer Kreide, Tusche, Sepia u. s. w. je nach der Begabung der einzelnen Zöglinge. c) Uebung im Zeichnen an der Wandtafel. In 1. a) Fortgesetzte Uebung, besonders an der Wandtafel, auch in Objecten, welche in andern Unterrichtsstunden zur Veranschaulichung dienen. b) Methodik des Zeichenunterrichts und c) Anleitung für die Fortbildung. Ziel des Unterrichtes ist die Befähigung des Seminaristen, diejenigen Zeichnungen, welche er in den verschiedenen Lehrgegenständen (Geometrie, Geographie, Anschauungsunterricht, resp. Sprechübungen) an der Wandtafel zu zeichnen hat, sauber ausführen und in der Volksschule einen verständigen Zeichenunterricht ertheilen zu können.

Wie die Schreibstunden vertheilt sind, ergiebt die vorstehende Tabelle.

Fremdsprachlichen Unterricht haben Hamburg, Oesterreich, die Schweiz und der preußische Lehrplan, dieser facultativ.

Vergleiche außer den im Text angeführten Quellen noch: Dittes, Lehrplan des herzoglichen Lehrerseminars zu Gotha, 1868. Kehr, 7. Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha, 1872. Lehrplan für das Hamburgische Lehrerseminar, 1872. Vernaleken, Erster Jahresbericht von der k. k. Lehrerbildungsanstalt bei St. Anna zu Wien, 1871. Leutz, Der Unterricht in dem großherzoglichen Badischen Seminar in Karlsruhe, 1872. Kockel, 3. Bericht über das Königliche Seminar zu Friedrichstadt-Dresden 1872.

Bräß, Bericht über das Königliche Seminar zu Nossen, 1871. Hardt, Das Königliche Schullehrerseminar zu Usingen, 1871. Lüben, Lehrplan für das Seminar zu Bremen 1867. Molnár, Pädagogische Studien in der Schweiz und in Baiern, Pest 1871. Leutz, Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichtes, Karlsruhe 1869. Giebe, das Seminar zu Bromberg, 1872. Schorn, das Seminar zu Weißenfels, 1872.*)

Bei aller Mannigfaltigkeit ergiebt doch das vorstehende Bild eine gewiße Uebereinstimmung in den Hauptsachen. Ich glaube auch nicht zu viel zu sagen, wenn ich aus der Erfahrung heraus, die mir der Verkehr mit Collegen der verschiedensten Länder, der divergirendsten Richtungen giebt, versichere: wir, die wir in der Arbeit stehen, sind über deren Aufgabe und Ziel im wesentlichen einig und **haben für das, was außerhalb der arbeitenden Kreise geredet und geschrieben wird, ziemlich gleiche Schätzung;** wir sind namentlich auch in dem Bedauern darüber einig, daß das eigentliche Wesen der Seminare dem Volke und seinen Vertretern fremd ist und daß sie sich gegen eine Institution, deren nunmehr 130jährige Geschichte ihr Achtung gewinnen sollte, gleichgültig verhalten. Darum darf ich es als ein Ereignis von — will's Gott — nicht geringer Tragweite bezeichnen, daß der Seminardirector Kehr es unternommen hat, eine Zeitschrift für Seminare zu gründen. Wir wünschen ihr, daß sie an der Weiterentwicklung der Anstalten einen gesegneten Antheil nehme und in der Geschichte derselben eine Epoche bezeichne.

C. Die ältere Literatur in Bezug auf die noch zu besprechenden Fragen ist in der kleinen Schulbibliothek von Natorp, 5. Aufl. S. 46, angegeben; ein späteres Verzeichnis einschlagender Arbeiten, namentlich von Programmen und Journalaufsätzen giebt Hergang: Zehn Jahre aus meinem Schulleben, Sulzbach 1833. Eine eigenthümliche Erscheinung aus jenen Jahren ist Klaucke, Grundsätze der Schullehrerbildung in Seminaren, ein philosophischer Versuch. Hamburg 1829 (vgl. Allg. Schulzeitung 1831, Nr. 77). Die Bewegung in den dreißiger, namentlich aber diejenige in den vierziger Jahren, einschließlich des durch das Jahr 1848 bewirkten Umschwunges stellen dar: Mager, pädagogische Revue, Schulz, brandenburgisches Schulblatt und Diesterweg, rheinische Blätter. Die beiden letzteren auch in dem Kampf für und gegen die preußischen Regulative beachtenswerth; für diese tritt besonders warm ein: Bock, Schulblatt für die schlesischen Seminare (seit 1851) und der Volksschulfreund (seit 1865 von Bock übernommen). Aus der Zeit der großen Erregung gegen die Seminare, 1847 bis in den Anfang der fünfziger Jahre datiren: Curtman: Reform der Volksschule (vgl. S. 7 ff.) 1851. Günther, das Schulwesen im protestantischen Staate (S. 58, 90) 1849. Jacobi, die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien. Ansbach 1849; von entgegengesetzter Seite: Diesterweg, Zur Lehrerbildung. Essen 1849 (vgl. S. 17) und Jokisch, die Umgestaltung der deutschen Volksschule. Glogau 1848. Leutbecher, einige Gedanken über pädagogische Seminarien. Erlangen 1850 und mit einer (freilich stark nach rechts geneigten) Stellung über den Parteien: Schütze, die Seminarnoth. 1851. Uebrigens verbreitet sich jede Pädagogik über die Fragen des Seminars, so namentlich Palmer, 3. Aufl., 510—516. Stoy, Encyklopädie S. 112. Völter, Beiträge S. 114. Raumer im 4. Bande der Geschichte der Pädagogik. Gräfe, die deutsche Volksschule 1847 (III. S. 752). Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 1865. §§. 7, 8. Von den neueren Schriften sind, so weit sie mir bekannt geworden, erwähnenswerth: Zwick, die Ziele der modernen Lehrerbildung. Berlin 1869, und Deinhardt,

*) Die „Gedenkschrift" von Schorn giebt ein Lebensbild von Harnisch; das 3. Heft von Kehrs pädagogischen Blättern charakterisirt vier Veteranen des deutschen Seminardienstes, darunter ebenfalls Harnisch, und ergänzt dadurch die obige Darstellung, welche auf Personalien nicht eingehen konnte und — was hier ausdrücklich hervorgehoben sei — auch über Diesterweg und Harnisch nur so viel mittheilte, als für das Verständnis ihres Verhältnisses zur höchsten Unterrichtsbehörde nöthig war.

Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl., Wien 1871; aber die erstere der beiden mit Besonnenheit und reicher Sachkenntnis vom liberalen Standpunct aus geschriebenen Brochüren hat nur preußische, die andere nur österreichische Zustände ins Auge gefaßt; es bilden daher die Brochüren von Seyffarth, Böse u. a.; Aufsätze wie die in Dietleins Schulblatt der Provinz Sachsen, in Berthelts allgemeiner deutschen Lehrerzeitung von Kehr und in der norddeutschen Schulzeitung 1870 und 1871, von Kehr und von Römpler in den Leipziger Blättern für Pädagogik 1867, S. 1 ff. dazu eine erwünschte Ergänzung; eine noch schätzenswerthere der 7. Jahresbericht des Lehrerseminars zu Gotha: die Verschiedenheit der deutschen Schullehrerseminarien von Kehr, 1872, und Leutz, Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts in den deutschen Seminarien, 1869. Endlich ist der pädagogische Jahresbericht von Lüben und Nacke, bzw. von Lüben (fast in jedem Jahrgange) einzusehen, da er die Entwicklung des Seminars eifrig verfolgt und alle Fragen desselben erörtert.

Die Aufgabe des Seminars ist die Heranbildung von Volksschullehrern. Es sollen in demselben „die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und der Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden." Gegen diese Bestimmung des preußischen Regulativs vom 1. October 1854 dürfte kaum jemand einen andern Einwand erheben können als den, daß im Sinne der Weiterentwicklung des Regulativs selbst noch Raumlehre, Zeichnen und Turnen den Lehrgegenständen beizufügen seien. Aber wer ist theoretisch und praktisch befähigt, einfach und fruchtbringend zu unterrichten? Man braucht sich nicht auf den Standpunct von Amos Comenius oder von Niederer zu stellen, um mit ihnen das Vorhandensein einer allgemeinen Didaktik anzunehmen, welche eine ebenso zwingende Gewalt üben müße, wie die Logik, um doch der Ansicht derer entgegenzutreten, die da meinen, das Wissen einer Sache qualifizire den Menschen von selbst schon auch zum Lehren, bzw. zum Lehrer. Jener Director, der in Verlegenheit um Vertretung einer zeitweilig vacanten Stelle an seiner Vorschule sich zu der Aeußerung verleiten ließ: „es genügt ja, wenn der Mensch gut lesen kann," erhält seine Abfertigung in der Antwort eines Lehrers: „ei, so nehmen wir doch einen Knaben aus der ersten Vorschulclasse." Den zum fruchtbringenden, d. h. doch zum belebenden, oder wie man jetzt gern sagt, zum erziehenden Unterricht theoretisch und praktisch befähigten Lehrer machen nicht die Kenntnisse allein; ja diese vielleicht nicht einmal an erster Stelle. Es müßen ihm noch andre Kräfte verliehen sein, Kräfte des Geistes und des Gemüthes. Stoy nennt (Organisation des Lehrerseminars S. 28—31) „drei Quellen oder lebendige Kräfte, um welche es bei der Lehrerbildung sich handelt," und er bezeichnet sie als „das Beste in der Menschenbrust. Sie heißen: die Frische geistiger Arbeitslust, die Wärme der natürlichen Theilnahme für die Kinderwelt, die unüberwindliche Kraft der christlichen Liebe." Dabei hat Stoy nur die Arbeit der Schulstube im Auge, nur jene Selbstverleugnung des sich zum Kinde herabstimmenden Mannes, die schon in Augustinus ihren beredten Apostel gefunden hat (de r. cat.).

Wir sind aber darauf angewiesen, von unsern Elementarlehrern noch mehr zu verlangen. Sie sollen aus eignem, freien Triebe ihre Kenntnisse stetig erweitern und vertiefen und mit Mitteln, die beschränkter sind als die ihrer glücklicher situirten Collegen an den höheren Lehranstalten, den Fortschritten der Wissenschaft folgen. Sie sollen ihr bisweilen recht schwieriges Amt unter Entbehrungen mit Treue und mit jener Geistesfrische ausrichten, deren Mangel die Kinder nur zu tief empfinden, und sie sollen sich endlich, was nicht das Geringste ist, lebenslang in eine untergeordnete Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft fügen, in eine solche obenein, die sie in beständigen Contact mit den höheren Kreisen bringt, zu denen ihnen nur selten Zugang wird, und sollen — es wird auch das neue Schulaufsichtsgesetz daran nicht wesentlich ändern, unter Vorge-

setzten arbeiten, die nur theilweise aus ihrer Mitte genommen sind. Das sind Aufgaben, bei deren Lösung der Mann nur dann vor Verkümmerung und Verbitterung, vor den Versuchungen zu Trotz oder Servilismus bewahrt bleibt, wenn ihn die oben bezeichneten idealen Mächte aufrecht halten. Weisen wir nun dem Seminare die Aufgabe zu, seine Zöglinge nicht nur zu unterrichten und zu üben, sondern sie zu erziehen, sie zu Männern heranzubilden, die würdig und fähig seien, Lehrer zu werden, so ist damit, glaube ich auch, die Nothwendigkeit der Seminare, bzw. besonderer Lehrer-Bildungsanstalten ausgesprochen. Dieselbe liegt nicht nur, wie viele meinen, in dem Uebelstande, zu dessen Beseitigung die ersten Seminare gegründet sind, „daß sich sonst keine Subjecte für die Unterweisung der Jugend finden." Sie liegt auch nicht, wie es in den drei ersten Jahrzehnten unsres Jahrhunderts angenommen wurde, in dem schlechten Zustande der Elementarschule, welcher durch das „Seminarium" in dem Grade verbessert werden sollte, daß, wie man damals in amtlichen Berichten häufig schrieb, „diese Anstalten sich selbst entbehrlich machen müßten," indem zuletzt die Zöglinge der regenerirten Elementarschulen selbst Lehrer werden könnten. Die Nothwendigkeit der Seminare ist vielmehr eine innere und beruht in dem Bedürfnisse des Volkes nach gebildeten — nicht abgerichteten — Lehrern für seine Kinder.

Es liegt die Frage nahe, warum denn aber die höheren Lehranstalten in Blüte ständen, obgleich ihre Lehrer nicht oder doch nur ausnahmsweise durch pädagogische Seminare gegangen seien. Aber ebenso nahe liegt die Antwort für denjenigen, der wie es Stoy und Palmer gleichmäßig thun, wie es auch das preußische Regulativ vom 1. October 1854 that, die Aufgabe des Seminars nicht auf die Aneignung der Kenntnisse und die Einübung der Methode beschränkt, sondern sie vorzüglich in der Erziehung, der Bildung des Lehrers sieht. Diese hat der Literat auf dem Gymnasium und der Universität aus den beiden Quellen erhalten, auf welche Melanchthon (vgl. d. Art. IV. 658 ff.) als die ewig frischen und heilskräftigen gewiesen, aus den alten Classikern und aus der hl. Schrift. Daß ihm bessere methodische Schulung vor dem Eintritt ins Amt im Interesse unserer Kinder zu wünschen wäre, gehört nicht hierher, ist auch von Diesterweg und neuester Zeit von Ziller in überzeugender Weise geltend gemacht worden.

Ernster als die jetzt wohl nirgends mehr verneinte Frage nach der Nothwendigkeit der Seminare tritt die nach ihrer Möglichkeit an uns heran. „Wie läßt doch solches, so Großes sich lehren? wie läßt eine solche Verfassung des ganzen innern Menschen sich anbilden?" fragt Stoy a. a. O. S. 27; und es ist im Verlauf der Geschichtsdarstellung wiederholt von jener Zeit die Rede gewesen, wo Prinz Johann von Sachsen in der ersten Kammer zu Dresden die schwerste Anklage gegen die Seminare erhob, indem er sie für die zu Tage getretenen Schäden im Volksleben verantwortlich machte, und wo ihm von den verschiedensten Seiten her beigestimmt wurde. Es waren, bezw. sind es noch jetzt nicht nur Regierungen oder politische Parteien, welche an der Möglichkeit einer Lösung der dem Seminare gestellten hohen Aufgabe verzweifeln. Der Seminardirector Curtman schrieb 1851 in seiner Reform der Volksschule S. 7: „Es ist fast unbegreiflich, wie man diese Menge von Seminaren und Präparandenschulen errichten und mit schweren Kosten unterhalten mochte, ohne daß der vorgeblich heilsame Einfluß derselben auf das Volk hinreichend erwiesen und gewährleistet war. Mir selber ist es jetzt unbegreiflich, wie ich glauben mochte, eine aus niedrigem Stande zusammengeraffte, in unnatürlicher Vereinigung zusammengepreßte Schaar von Jünglingen würde sich in der Geschwindigkeit einiger Jahre zu Stützen der bürgerlichen Gesellschaft zurichten lassen. Wie konnten junge Leute auf der Grenzlinie zwischen dem Knaben- und Jünglingsalter den Ernst der Wissenschaften in sich aufnehmen, und sogleich in die Adern des Lebens verarbeiten, und mit ununterbrochener Selbstverläugnung sich der innern Bildung der heranwachsenden Generation widmen?" Der Seminardirector Jacobi schrieb 1849, nachdem er an der Bildung von 1045 Seminaristen Antheil gehabt hatte, in eben demselben Sinne und kam zu dem Votum, daß nichts übrig bliebe,

als „ein so tief unterwühltes, in seinen Grundpfeilern erschüttertes, vom Sturmwind durchlöchertes, im Innern zerfressenes, morsches und aus den Fugen gehendes Gebäude niederzureißen und der Erde gleich zu machen“ (die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminare). Ebenso heftige Anklagen kamen und kommen von der andern Seite. Namentlich hat sie Diesterweg selbst in den letzten beiden Decennien seines Lebens immer von neuem erhoben. Nach seiner Versicherung (zur Lehrerbildung S. 17) sind „die Lehrer selbst, so viel ich weiß, ohne Ausnahme mit ihrer Bildung nicht mehr zufrieden.“ Seitdem hat sich eine Reorganisation der Seminare vollzogen; aber ihre gegenwärtige Gestalt, bezw. der jetzt durch sie herangebildete Lehrerstand erfährt dieselben Urtheile. „Zu beherzigen sind folgende Worte: „Wir haben noch fortwährend Gelegenheit, das äußerliche Wesen, die Eingebildetheit auf äußerliches Lehrgeschick, die hochmüthige Aufgeblasenheit gegen Gleichstehende, aber auch die geistige und sittliche Unselbständigkeit, die Charakterlosigkeit und die speichelleckerische Knechtsdemuth an Lehrern zu beobachten, die unter dem verderblichen Einflusse der Seminarluft in geschlossenen Seminaren, zumal unter den Augen und der Hand kleinmeisterlicher, die äußere Form als das Höchste schätzender Seminarlehrer sich entwickelt und durch andere begünstigende Umstände weiter herausgebildet hat;“ lesen wir in der Brochüre eines preußischen Schulrectors; es ist bekannt, daß auf dem Wiener Lehrertag 1870 noch stärkere Urtheile gefällt worden sind. Von der andern Seite bekundete auch das preußische Herrenhaus in dem Bericht seiner Unterrichtscommission über den Mühler'schen Entwurf eines Unterrichts- und Dotationsgesetzes für die Volksschulen von 1868 und die feudale Partei in Preußen in einer Reihe von Aufsätzen in der Kreuzzeitung jenes Jahres die ernstesten Bedenken gegen die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren und die ihnen dort „an- oder eingebildeten“ Ansprüche an das Leben. — Wenn die verschiedenen Gegner des Seminars auf unsre Frage, ob sie denn jemals die Arbeit derselben gesehen haben, das Recht in Anspruch nehmen, nach den Früchten zu urtheilen, so haben wir das gleiche Recht zu fragen, was sie an den Früchten suchen; zu gut deutsch, was sie vom Lehrer verlangen: ob Abonnement auf Parteiorgane, ob Beitritt zu Lehrervereinen, Theilnahme an Demonstrationen, ob Unterschriften unter Proteste gegen gewiße von den Schulinspectoren selbst nicht gelesene Bücher von Schenkel, Sydow, Liscov, oder unter Erklärungen für sie, unter Loyalitätsadressen und Sturmpetitionen; ob Leistung von allerlei Diensten und Nebenarbeiten für den Edelmann oder für den Schulinspector, geduldige Hinnahme eines Einkommens geringer als das des untersten Eisenbahnbeamten, Ausharren in Stellen, an denen der Unterhalt für die Familie nicht ausreichend gewährt wird, oder an denen ihnen alle Mittel zur Fortbildung fehlen, Festhalten an oder Wiederaufnehmen von längst überwundenen Lehrweisen. Wer mit solchen Prätensionen an den Lehrer herantritt, findet sich freilich meist getäuscht und erhebt dann jene Klagen, durch welche diejenigen getäuscht werden, denen nie Gelegenheit wird, der Sache selbst näher zu treten. Zum anderen sei die Frage gestattet, wie viele Früchte unsrer Arbeit denn von den einzelnen Anklägern geprüft worden seien. Mich zermalmte einmal ein Superintendent durch das Gewicht seiner Erfahrung: „ich kenne,“ sagte er, „sechs und dreißig Schulen;“ d. h. er kannte eine Diöcese, die Zöglinge eines Seminars und meinte wirklich, er kenne die preußische Schule und Lehrerbildung.

Diejenigen, welche wirklich orientirt sind, kennen die große Schwierigkeit der Aufgabe, die in so kurzer Zeit (2—4 Jahre) gelöst werden soll; sie wissen, welche Versuchungen das spätere Leben dem Lehrer bringt; sie wissen, wie die in die Schule hineingetragenen kirchlich politischen Gegensätze den ganzen Stand beunruhigen, welchen Einfluß die Presse, namentlich eine gewiße Presse auf ihn zu üben versucht, und sie haben doch den Muth zu behaupten: Der Stand der Elementarlehrer in Deutschland legt durch das Maß seiner geistigen und sittlichen Bildung, durch seinen Berufseifer, durch seine treue Hingabe an das Amt, durch seine Haltung als Stand ein günstiges Zeugnis für die Anstalten ab, in denen er vorgebildet ist. Eine beträchtliche Zahl von Elementarlehrern hat an dem großen Kriege

Theil genommen und nicht wenige von ihnen sind mit dem eisernen Kreuze geschmückt. In den kleinen, wie in den großen Gemeinden leisten sie dem Gemeinwesen ihre Dienste; in dem Schuldienste selbst sind ihnen keineswegs nur die untergeordneten Stellen geblieben; als Rectoren von Mittelschulen zieht man sie vielfach den Literaten vor, als Seminarlehrer, Directoren, als Schulinspectoren und selbst als Schulräthe haben sie sich bewährt. Die pädagogische Literatur der verschiednen der Elementar- oder Volksschule angehörenden Gebiete weist zum Theil Vorzügliches auf, und was die Hauptsache ist, in unsern Volksschulen wird mit Liebe, mit Eifer und mit Geschick gearbeitet. So viel zu wünschen bleiben mag, so viel sich gegen einzelne Lehrer oder Schulen sagen läßt, so liefert doch der Zustand des Schulwesens im großen und ganzen den Beweis, daß die Aufgabe, welche dem Seminare gestellt ist, gelöst werden kann und in der Vollkommenheit oder Unvollkommenheit, welche aller menschlichen Arbeit anhaftet, auch gelöst wird. Ich stehe nicht an, ein weiteres Zeugnis dafür in der Thatsache zu finden, daß nicht nur Schullehrer von Fach, sondern auch Gelehrte von tiefer und umfassender Bildung die Arbeit im Seminar für eine ihrer würdige erachtet haben; man lese, mit welcher Wärme Stoy von ihr redet, und ich glaube, wie Jacobi und Curtman spräche doch heute kein Seminardirector mehr von der Sache. Auch in den regierenden Kreisen hat sich die Stimmung gewendet und derselbe Fürst, der 1849 den Seminaren seiner künftigen Monarchie ein so ungünstiges Zeugnis geben mochte, wohnt, ein Philalethes in jeder Beziehung seines reichen und vielgeprüften Lebens, als König oft und gerne dem Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten seines Landes bei.

Aber *wie* ist die Aufgabe zu lösen? welcher unter den vielerlei eingeschlagenen Wegen ist der richtige? Die Antwort darauf hat sich mit den Zöglingen, mit der Unterrichtsarbeit, mit der Wahl der Lehrer und der Directoren, mit der erziehenden Thätigkeit, dem Confessionsstande, den Beziehungen des Seminars zu den abgegangenen Zöglingen und der sonstigen Wirksamkeit, welche dasselbe nach außen übt, zu beschäftigen.

Die Vorbildung der Zöglinge, bezw. deren Aufnahme ins Seminar. Wie aus der vorgängigen Darstellung erhellt, hatten bis jetzt zwei deutsche Staaten eine Form der Vorbildung obligatorisch gemacht: Bayern, indem es seine Präparandenanstalten errichtete, und Sachsen, indem es den Präparandencursus in den des Seminars selbst aufnahm. Von den bayrischen Verhältnissen habe ich nur eine abgeleitete Kenntnis; sie liegen auch so sehr verschieden von denen des übrigen Deutschlands, daß vorläufig die Wechselbeziehung noch fehlt. Anders ist es mit Sachsen. Die dasigen Einrichtungen sind in ihrer Art musterhaft, und es ist viele Neigung vorhanden, sie nachzuahmen. Ich möchte darum die Bedenken nicht unterdrücken, welche sich gegen die organische Verbindung von Proseminar und Seminar erheben lassen. Die Entfremdung vom Leben, welche ein sechsjähriges Anstaltsleben gerade in der Zeit von 15 bis 21 Jahren zur Folge hat, wird nur theilweise dadurch gemildert, daß die Mehrzahl der Proseminaristen im Externat lebt; einmal sind doch immer von ihnen im Internat untergebracht und zum andern wohnen ja auch nur wenige der übrigen im Elternhause. Das 15. Lebensjahr ist für die Wahl eines Berufes, wie der des Lehrers ist, etwas früh. Allerdings trifft das die meisten anderweitigen Einrichtungen auch, aber das Seminar hat ihnen gegenüber eine größere Freiheit. Der Proseminarist gelangt durch Ascension, der Aspirant durch eine bestandene Prüfung in die Anstalt. Endlich gewähren die sonst getroffenen Arrangements in der Regel dem Zöglinge den Vortheil, daß sich sein Gesichtskreis stufenweise erweitert, und daß er in den Unterricht der Seminarlehrer zu einer Zeit tritt, wo er fähig ist, denselben zu verstehen und auf sich wirken zu lassen. Wo aber Proseminar und Seminar organisch verbunden sind, stumpft sich die Empfänglichkeit für den Seminarunterricht ab, ehe derselbe beginnt; es wird demnach, fürchte ich, auch die Frische der Seminaristen und, um ein Wort von Stoy zu

brauchen „ihr Interesse am eignen geistigen Wachsthum“ leiden (vgl. Zwick, Ziel der Lehrerbildung, S. 106 tit. 14). — Daß und warum man in Gotha die Bestimmung des §. 31 des Volksschulgesetzes, welcher den Tertianern des Gymnasiums in Gotha und den Secundanern der Realschule in Ohrdruf den Eintritt in das Seminar gestattet, aufheben will, habe ich schon oben gesagt. Auch Kehr hat in dem gothaischen Osterprogramm von 1872 darüber berichtet. Abgesehen davon, daß es eben nicht die tüchtigen Gymnasiasten und Realschüler sind, die auf das Seminar übergehen, so ist es auch auszusprechen: die Secundanerbildung kann uns nicht genügen. Zur Aufnahme in das Berliner Seminar melden sich alljährlich Schüler der Tertia und Secunda der höhern Lehranstalten; nicht alle erscheinen zur Aufnahme reif und die Aufgenommenen zeichnen sich vor den anderen Seminaristen keineswegs aus. Es ist das natürlich; denn was sie Gutes haben, ihre Kenntnis fremder Sprachen, kommt im Seminar nicht zur Geltung, und was dieses verlangen muß — an Form und Inhalt des Wissens in der Muttersprache, den Realien, der Geschichte, — das fehlt ihnen. Ich stehe mit überraschenden Belegen zur Verfügung. — Die Form der Präparandenbildung, welche das Regulativ vom 2. Oct. 1854 nicht forderte, aber empfahl, ist die am meisten bestrittene. Das betreffende Regulativ wird beseitigt sein, ehe dieser Artikel gedruckt ist. Eine Erörterung desselben ist also nicht mehr an der Zeit. Es muß eingeräumt werden, daß die in demselben vorgeschlagene Vorbildung von einer idealen Auffassung ausgieng; aber eben darum war sie bedenklich; sie setzte Geistliche und Schullehrer voraus, welche mit der Liebe für die Sache, der Geneigtheit zu einer äußerlich nicht einträglichen und mühsamen Beschäftigung auch das Geschick für diese und eine besondre Vielseitigkeit des Wissens verbinden. Leider sind solche Männer selten; häufig fehlte dem Präparandenbildner die richtige Einsicht; er muthete seinem Zöglinge andauerndes, selbst ununterbrochenes Hospitium in der Schule zu und machte ihn dadurch träge, schlaff, träumerisch; er unterrichtete wenig selbst und machte die Gedächtnisarbeit zur Hauptsache (Zwick a. a. O. S. 29—39, 105, 106). Der an manchen Seminaren vorübergehend eingetretene Präparandenmangel war durch jenes Regulativ verschuldet. Die Errichtung von privaten oder öffentlichen Präparandenanstalten beseitigte ihn sehr bald. Die Privatanstalten haben Mängel und Vorzüge mit den übrigen Privatschulen gemein. — Ich glaube, daß die allgemeine Einrichtung von Präparandenanstalten, aber wo möglich nicht am Seminarort, eine Nothwendigkeit ist oder werden wird. Die Zahl der jungen Leute, die zum Lehrfache übergehen, würde eine beträchtlich größere sein, wenn der lange Zeitraum zwischen der Confirmation und dem Eintritte ins Seminar nicht viele abschreckte, und die Leistungen der Seminaristen würden wesentlich bessere sein, wenn eben diese Zeit vorzüglicher Bildungsfähigkeit besser benützt würde. Deinhardt und andre empfehlen den unmittelbaren Uebergang von der gehobenen Bürgerschule ins Seminar. Das hat viel für sich, Norm aber kann es nicht werden. Ich halte die Zöglinge so lange als möglich in der Schule und kürze ihnen die Präparandenzeit, so sehr ich kann, habe sogar in Bromberg einmal einen Schüler aus der Uebungsschule ohne eigentliche Zwischenstufe ins Seminar übergehen lassen, so, daß er ein Semester hindurch frei war. Der Erfolg war gut. Bei solchen Seminaristen freilich, die unmittelbar aus einer andern Schule, höherer oder mittlerer, ins Seminar traten, werden häufig Klagen über die Führung erhoben. Der Schulstaub muß erst abgeschüttelt, der Pennalismus muß vergessen werden, ehe ein junger Mensch ein guter Seminarist wird. Ich möchte also empfehlen, daß da, wo gute Bürgerschulen sind, der angehende Seminarist diese absolvire, und daß er dann, wie es ihm geboten wird, am liebsten in einer guten Präparandenanstalt, seine Kenntnisse ergänze und sich namentlich in Musik, Religion, Sprache tüchtig mache.

Wo aber auch der Aspirant seine Vorbildung empfangen habe, in keinem Falle darf sich das Seminar die Aufnahmeprüfung nehmen lassen. Ihm fällt die Verantwortung für den Erfolg zu, darum gebührt ihm auch die freie Wahl. Ob es geschieht,

wie in Frankreich, daß eine fremde Commission der Normalschule ihre Zöglinge zuweist, oder ob ein Schulrath die Seminarlehrer zwar prüfen läßt, dann aber doch selbst die Auswahl trifft, ist ziemlich dasselbe. Das Gesetz bestimmt die Bedingungen für die Aufnahme; und die Männer, welchen die Arbeit der Erziehung und des Unterrichts der jungen Leute zufällt, untersuchen, ob die Bedingungen erfüllt sind. Die Prüfung der Aspiranten erforscht nicht blos die Kenntnisse derselben. Sie erstreckt sich auch auf die sittliche und die körperliche Qualification des Aufzunehmenden. Der angehende Lehrer muß den Nachweis seiner sittlichen Integrität führen, das ist wohl selbstverständlich; er muß aber auch gesund, und namentlich da, wo ein Internat ist, kräftig genug sein, um die nicht geringen Anforderungen an seine Leistungsfähigkeit befriedigen zu können. Schon aus diesem Grunde sollte man nirgends, selbst da, wo vierjähriger Cursus ist, unter das vollendete 17. Jahr als Eintrittsalter herabgehen. Hier ist Milde sehr oft die größte Härte. — Von den verschiedenen Formen der Prüfung ist die von mir in der Broschüre über französische und preußische Volksschule S. 56 beschriebene gewiß die zweckmäßigste, sonderlich da, wo sich das Examen wegen großer Zahl der Gemeldeten als Concurs gestaltet. Darnach macht eine sehr genaue schriftliche Expertise, bei der auch nach Art der englischen und nordamerikanischen Prüfungen directe Fragen nach positiven Daten gestellt werden, den Anfang. Wer hier als ungenügend erscheint, wird ohne weiteres Examen abgewiesen; ebenso können vorzügliche Leistungen einen Dispens von der mündlichen Prüfung herbeiführen. Leutz erzählt in dem Karlsruher Programm von 1872, daß man dort bei ähnlichem Vorgehen auf Widerspruch gestoßen sei; das ist sehr glaublich und wird so lange dauern, bis allerwärts ein gleichmäßiges Verfahren stattfindet. Bei der mündlichen Prüfung examiniren die Lehrer des Seminars, jeder in seinen Fächern, und die Examinanden sind in so viele Gruppen getheilt als Lehrer sind. Diese Erleichterung ist durch das Interesse einer gründlichen Untersuchung des Bildungsstandes der Aspiranten geboten. Doch wird überall da, wo sich keine Uebereinstimmung des Urtheils herbeiführen läßt, eine kurze collegialische Prüfung unvermeidlich sein. — In Preußen war bis jetzt und es ist sonst auch vielfach die Aufnahme formell nur eine provisorische; es steht der Anstalt frei, innerhalb des ersten Quartals den Recipirten wegen ungenügender Vorbildung wieder zu entlassen. Das geschieht aber fast nie; ich habe es wenigstens bisher nie erfahren und meine daher, es sei besser, das Gewissen der Prüfenden dadurch zu schärfen, daß sie an ihr Votum gebunden bleiben.

Die Anforderungen an die positiven Kenntnisse des Aspiranten sollten im allgemeinen dieselben sein, wie die bei der Lehrerprüfung, denn es ist nicht Sache des Seminars, seinen Zöglingen allerlei Wissen beizubringen, sondern das, was sie haben, zu ordnen, zu ergänzen, zu vertiefen und sie anzuleiten, daß sie es selbständig reproduciren können. Zudem ist im Seminar für das Lernen, namentlich für Gedächtnisübungen und für Aneignung technischer Fertigkeiten keine Zeit. Es ist das namentlich für die Anforderungen rücksichtlich der Religion, der Musik, des Rechnens, es ist aber auch sonst wichtig. Es läßt sich darüber streiten, wie viel Memorirstoff ein Lehrer in der Religion inne haben müße; darüber aber, daß derselbe nicht erst im Seminare gelernt werden solle, ist man wohl einig und ebenso darüber, daß der Katechismus mit den Erklärungen, eine gewiße Zahl von Sprüchen, Psalmen und Liedern Eigenthum des Lehrers sein müßen. Neben dem so beschränkten Memorirstoff muß der Präparand die Thatsachen der Heilsgeschichte kennen und eine nicht zu hoch bemeßne Zahl von biblischen Geschichten selbständig zu erzählen vermögen, aber ja nicht auswendig wissen und den Katechismus nach seinem Wortlaut verstehen.

In der Muttersprache muß der Präparand über die Hauptregeln der Sprachlehre und Sprachbildung Rechenschaft geben und an Sprüchwörtern und Mustersätzen aus den Classikern nachweisen können, daß er sie anzuwenden wisse; er muß mit Verständnis und gut lesen, auch eine Analyse dessen, was er gelesen hat, zu geben vermögen;

sein Vortrag muß sich an Musterstücken, von denen er einige, prosaische wie poetische auswendig weiß, gebildet haben, sein mündlicher und schriftlicher Ausdruck muß correct sein, und er muß es verstehen, über Dinge, die in seinem Anschauungskreise liegen, im Zusammenhange zu sprechen oder zu schreiben. Vorzüglich aber muß er orthographisch schreiben können. Es ist eine alte Erfahrung, daß es dem treuesten Seminarlehrer nicht durchweg gelingt, solchen Zöglingen, welche sie nicht mitbringen, Sicherheit in der Orthographie anzueignen. — Im Rechnen steht die Sicherheit und die Gewandtheit in den Operationen voran; auch hier gilt es, daß nicht erwartet werden kann, der Seminarunterricht werde diejenigen rechnen lehren, die es noch nicht können. Je mehr es jetzt auch in den höchsten wissenschaftlichen Kreisen zur Geltung kommt, daß es in der ganzen Arithmetik nur jene vier Grundoperationen gebe, welche wir als die Species bezeichnen, desto mehr sind wir berechtigt zu fordern, daß unser Schüler zunächst diese in ganzen Zahlen, in gemeinen und in Decimalbrüchen, in gleich- und ungleichbenannten Zahlen zu rechnen vermögen. Bei der bedeutenden Stelle, die der Rechenunterricht jetzt einnimmt und bei dem großen Umfang desselben sind aber vom Präparanden auch Kenntnis der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten, die Verhältnisse und elementare Lösung algebraischer Aufgaben und aus Anlaß der Einführung der neuen Maße auch die Extractionen des zweiten Grades zu fordern. Er muß sodann die Elemente der Geometrie inne haben, Linien, Flächen, Körper bestimmen und berechnen können, auch die Gründe des Verfahrens wissen. — In der Musik ist Clavier- und Orgelspiel nur für den Eintritt in diejenigen Seminare Bedingung, welche Organisten bilden wollen; für den Gesanglehrer genügen die Geige und die Anfänge des Clavierspiels. Diejenigen Choräle, deren Texte er gelernt hat, und einige Volkslieder muß der Präparand auch correct singen und auf der Geige spielen können. Außerdem sind die Elemente der Harmonielehre zu verlangen. — Rücksichtlich der Realien schreibt Zwick a. a. O. S. 108: „Die Bekanntschaft mit der Geographie hat sich zu erstrecken über die allgemeinen Vorbegriffe, über Gestalt, Größe, Bewegung der Erde, über das Allgemeine der Erdtheile, besonders Europas; speciell sollen die Aspiranten vertraut sein mit deutscher und vaterländischer Geographie, topischer und politischer Geographie der europäischen Staaten. — Neben Bildern aus der allgemeinen Culturgeschichte sollen die Präparanden mit den Thatsachen der deutschen und engern vaterländischen Geschichte bekannt sein. — Die Naturgeschichte der drei Reiche muß er an vorstehenden Typen und Familien mit besondrer Berücksichtigung der einheimischen Thiere, Pflanzen und Gesteine gelernt haben. Die wichtigsten physikalischen Lehren, einschließlich der Elemente der Chemie, müßen ihm auf Grundlage der Experimente zum Verständnis gekommen sein." Er wird schwerlich Widerspruch finden. — — — (Vgl. noch: Bericht über die Verhandlungen der Seminarsection. Kehr a. a. O. S. 45—75. sowie den Bericht über die preußische Juniconferenz); die Bestimmungen der Ordnung für die Aufnahmeprüfung an den Seminaren der preußischen Monarchie vom 15. October 1872 stimmen in den Hauptsachen mit den hier dargelegten Grundsätzen überein.

Auf die Frage, wie die nun aufgenommenen Seminaristen zu unterrichten seien, geben die bestehenden Einrichtungen in Deutschland zweierlei Antwort. Kehr charakterisirt sie in seinem mehrfach angezogenen Osterprogramme von 1872 als die preußische und die sächsische, und sagt, daß dort die elementare, hier die wissenschaftliche Behandlung herrsche. Er verwahrt aber zugleich die preußischen Anstalten gegen den ihnen häufig gemachten Vorwurf, als werde in ihnen „gekindert." „Sie muthen," sagt er, „ihren Schülern vielmehr eine ganz tüchtige Geistesarbeit zu und verlangen bezüglich „der Kenntnisse keineswegs so wenig als man im allgemeinen glaubt. Es herrscht in „manchen Anstalten eine Zucht des Geistes, die alle Achtung verdient." Er beschreibt die Rechenstunde, deren Zeuge er in Weißenfels — und das bei einem Lehrer, der in seinem 50. Dienstjahre stand — gewesen ist und fügt hinzu: „Vor den erreichten Re„sultaten müßen auch die erbittertsten Feinde der Elementarmethode die Segel streichen.

„Gründliches Wissen und allseitiges Können sind die nicht zu unterschätzenden Früchte „dieser Art der Bildung.“ Allerdings wünscht er weiterhin eine Erweiterung des Lehrstoffes in Bezug auf die deutsche Literatur, er bezeugt aber sofort wieder „die vortreffliche Pflege,“ welche die Geschichte der Pädagogik in dem von ihm besuchten Seminare für Stadtschulen zu Berlin findet. Dieses Zeugnis eines liberalen, in weiten Kreisen hochgeachteten Schulmannes wird hoffentlich dazu beitragen, Vorurtheile zu überwinden und eine sachliche Beurtheilung der Frage zu erleichtern. Diese ist aber im Grunde keine andere als die um das formelle und das materielle Lehrprincip. Wie sich die drei preußischen Regulative überhaupt auf das formelle Lehrprincip gründeten, nur mit der Maßgabe, daß sie dieses tiefer auffaßten, als es gemeinhin geschieht, und nicht einseitige Verstandesbildung, sondern Erziehung des innern Menschen überhaupt forderten, so stellte auch das erste derselben mit Entschiedenheit die formelle Bildung des angehenden Lehrers in den Vordergrund. Es dürfte schwer sein, die Nothwendigkeit der Seminarbildung zu rechtfertigen, wenn man ihr gerade diese Basis entzieht. Kenntnisse lassen sich in jeder Bürgerschule gewinnen. Sie selbständig durchdringen, sie mit einander verbinden, sie einfach und klar und dabei doch gefällig reproduciren, — das ist es, was der Lehrer zu lernen hat. Er muß dazu erzogen werden, daß er seines Gedächtnisses Herr sei, daß ihm das Nächste und das Fernste da diene, wo er sein bedarf. Er muß Heimat haben in den Seelen der Lernenden und wissen, wie man das Neue dem Alten, das Unbekannte dem Bekannten verbindet. Er muß den Vorstellungskreis seiner Schüler kennen und wissen, wie er zu erweitern sei. — Darum ist der Seminarunterricht beständige Geistesgymnastik (wie sie z. B. Löschke in seiner Schrift: das Streben des Breslauer evangelischen Schullehrerseminars, sehr lebendig beschrieben hat). Mit unerbittlicher Strenge wird in demselben auf Correctheit und auf Deutlichkeit des Ausdrucks gehalten. Der Oberflächlichkeit, der Phrase, der Unbestimmtheit wird der Krieg gemacht; jede Redensart, hinter die sich Nichtwissen oder Halbwissen flüchtet, wird abgewiesen. So reicht in dem Unterrichte, der bei dieser negativen, kritischen Thätigkeit nicht stehen bleiben darf, der Mann dem Jüngling seine Hand, daß sich dieser strecke und zu ihm heranwachse; er weckt die schlummernden Kräfte, er löst das Halbdunkel der Seele auf und führt sie zur Klarheit; er hilft den rechten Ausdruck finden und leitet endlich zum zusammenhängenden Lehrvortrage an. — Solches Geistesturnier kann nicht gehalten werden, ohne das positive Wissen des Seminaristen zu bereichern, ohne ihn vor immer schwierigere Aufgaben zu stellen, und dadurch seine Kraft zu stählen und sein Interesse zu erhöhen, das ja bei der müheloſen Wiedergabe längst bekannter Dinge bald ermatten würde.

Jetzt, wo durch die neuen Ordnungen der Lehrarbeit der Seminare weitergehende Ziele gesteckt und die Beschränkungen der Regulative beseitigt sind, wird sich die Anerkenntnis für die Entschiedenheit, mit der das erste Regulativ das formelle Lehrprincip vertritt, hoffentlich allgemein Bahn brechen.

Es ist hier die Stelle, auch einem andern Einwand gegen die preußische Seminarpraxis zu begegnen. Stoy schreibt S. 86 seiner mehrfach citirten Brochüre: „Für die „Vorschrift einer verderbten Seminarpädagogik, daß die Unterrichtsgegenstände wo „möglich in derselben Form und nach derselben Methode vorgetragen werden sollen, „von welcher die Seminaristen bei ihrer spätern Thätigkeit in der Volksschule Gebrauch „machen werden, ist im Bielitzer, wie in jedem echten Seminar kein Raum. Die „Form und Methode des Unterrichts im Seminar soll sich lediglich nach der Natur „der Lehrobjecte und dem geistigen Standpuncte der betreffenden Classen richten.“ Es wenden sich diese Worte gegen eine Bestimmung des preußischen Reg. vom 1. Oct. 1854, gegen welche ein andrer Herbartianer, Dr. Bartholomäi, im ersten Jahrgang des Ziller'schen Jahrbuchs für wissenschaftliche Pädagogik eine besondre Abhandlung gerichtet hat, und mit welcher sich auch meine Freunde an den württembergischen Seminaren nicht zu befreunden vermögen. Die angefochtene Stelle lautete im Zusammenhange: „Weiter muß der Seminarunterricht im ganzen nach denselben Grundzügen

„und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben wer„den, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule fordert. „Er muß überhaupt in seiner Form nach allen Seiten in strenger Festhaltung des Ge„dankens entwickelnd, die Antworten zum weitern Fortschreiten richtig benutzend, Schwie„rigkeiten vermittelnd und verkehrte Auffassungen berichtigend, geistige Zucht üben und „indem der Lehrer in seiner mittheilenden Thätigkeit mehr zurücktritt, die Selbstthätig„keit der Schüler anregend in Anspruch nehmen. Hiernach sind in allen Lectionen „rasches und sicheres Auffassen der gelesenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und „sicheres Verarbeiten, einfaches, richtiges Wiedergeben, also Uebung im Verstehen, Den„ken und Sprechen stets im Vordergrunde stehende Gesichtspuncte." Wer das aufmerksam liest, muß es unbegreiflich finden, daß sich der Irrthum erzeugen und verbreiten konnte, es solle mit den Seminaristen ein Kinderspiel getrieben werden. Diese Forderung, welche auch nach der Aufhebung des Regulativs aufrecht erhalten werden muß*), ist im wesentlichen dieselbe, welche Stoy selbst stellt, daß die Lehrobjecte und der Standpunct der Zöglinge die Methode bestimmen, und wenn Stoy in ein preußisches Seminar tritt, wird er dort die Lehrweise finden, die er uns selbst a. a. O. S. 27 unter dem Gesichtspunct der Selbstverleugnung gezeigt und beredt empfohlen hat. Die bestrittene Forderung des Regulativs richtet sich gegen diejenigen, welche den Seminaristen Hefte dictirten, welche ihnen nach akademischer Weise langathmige Vorträge hielten, welche unter dem Titel irgend einer Disciplin Zeug herbeibrachten, „das keines Gemüthe bessert, noch eines Menschen Nutz vergrößert," welche in der Religionsstunde archäologischen Kram von zweifelhafter Richtigkeit gaben, welche wie gewiße Professoren ihr Pensum nie absolvirten, in der biblischen Geschichte alten Testaments kaum über Joseph, im neuen Testament über das 5. Capitel eines Evangeliums hinauskamen. Die Beispiele würden heute kaum Glauben finden, denn die Uebelstände sind beseitigt. Was Stiehl in den durch ihre Fassung das Misverständnis allerdings zum Theil selbst verschuldenden Worten gemeint habe, wird durch das von ihm in der Brochüre „Meine Stellung ꝛc. S. 197) mitgetheilte Ladenberg'sche Rescript deutlich. Uebrigens hat gerade diese Forderung einen Gewährsmann, dem niemand eine Voreingenommenheit für das preußische Seminar, wie es sich in den letzten beiden Jahrzehnten entwickelt hat, zutrauen dürfte. „Der Lernstoff soll den Seminaristen nicht hinterher, sondern zugleich mit der „rechten Methode zum Eigenthum werden. Die Weise, wie sie lernen, muß die„selbe sein, in der sie lehren sollen. Der Seminarlehrer darf darum keine andre Lehr„weise bei den Seminaristen anwenden als die, welche die Seminaristen bei ihren „Schülern üben sollen. Denn sie wenden das Gelernte nicht so an, wie man ihnen „sagt, daß sie es anwenden sollen, sondern sie wenden es so an, wie sie es erfahren „haben," schreibt aus mehr als zwanzigjähriger Seminarpraxis — — Diesterweg.

Es bleibt demnach Axiom, daß der Seminarunterricht von dem richtig verstandenen formellen Lehrprincipe ausgehen und in jeder Hinsicht, soweit das möglich ist, mustergültig sein, daß überall die dialogische Unterrichtsform angewendet werden muß, und daß es dem Seminarlehrer weder gestattet werden kann, durch Dictate u. dgl. die eigentliche Arbeit von sich auf seine Schüler zu legen, noch seinen Liebhabereien nachzugehen.

Zur Zeit ist die Zahl der Classen beim Seminar noch sehr verschieden; wir haben ein-, zwei-, drei- und vierclassige. Das Dreiclassensystem ist in Preußen, Baden, Württemberg, das Vierclassensystem ist in Sachsen, neuerdings in Oesterreich, und allerneuestens in Gotha eingeführt. Gleichmäßigkeit wird noch lange auf sich warten

*) In der Lehrordnung vom 15. Oct. heißt es: Der Unterricht, den die Seminaristen empfangen, soll in seiner Form ein Muster desjenigen sein, welchen sie als Lehrer später zu ertheilen haben werden. — Die Unterweisung giebt überall mit dem Stoffe auch die Methode und leitet zu selbständiger Durchdringung desselben an (§ 10. al. 1. und 3.).

lassen. Im allgemeinen ist festzustellen, daß drei Classen die Norm, bezw. das Minimum sind, und daß die vierte Classe überall da geboten ist, wo dem Seminar noch die Aufgabe wesentlicher Mittheilung neuen Lernstoffes zufällt. Es werden demnach dann auch zwei Classen der Mittelstufe angehören. Es ist nemlich Sache der Unterstufe, unter den von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengeführten Zöglingen eine Gemeinschaft des Geistes zu bilden, sie zu einer Classe zu gestalten und den Wissensstoff, den sie mitgebracht haben, zu läutern, zu ordnen und zu befestigen. Außerdem fällt ihr, aber mehr noch der Mittelstufe — ein oder zwei Classen — die Aufgabe zu, das zu geben, was die Seminaristen an positiven Kenntnissen neu zu erhalten haben. Hier wird ihr Gesichtskreis erweitert, und ihnen die Fähigkeit gegeben, später selbständig weiter zu arbeiten. Die Oberstufe lernt und übt das Unterrichten. Ihren Zöglingen sollte Lernen für den Unterricht, den sie empfangen, gar nicht mehr oder doch nur in ganz geringem Maße zugemuthet werden (vgl. oben das über Württemberg Gesagte. Die preußische Lehrordnung vom 15. Oct. 1872 adoptirt diese Sätze.)

Die Lehrgegenstände im Seminarunterricht sind jetzt in Deutschland überall dieselben, nemlich die in der Bürgerschule vorkommenden Disciplinen und die schulkundliche Unterweisung. Nur insofern bestehen Unterschiede, als hier mehr Objecte in den Plänen genannt sind, während dort mancher Lehrgegenstand in einen andern aufgenommen ist; so ist es z. B. mit Logik, Psychologie, Chemie.

Neuerdings hat Hamburg den Anfang gemacht, die englische und die französische Sprache als obligatorische Lehrgegenstände aufzunehmen; in Sachsen werden sie zum Theil facultativ gegeben; dasselbe ordnet der preußische Normalplan an. Es ist dringend zu wünschen, ja es ist eine unabweisbare Nothwendigkeit, daß wenigstens in den Seminaren für Stadtschulen das Französische gelehrt werde, und jedenfalls war es eine wunderliche Anomalie, daß in der deutschen Kaiserstadt in der Seminarschule französischer Unterricht ertheilt wurde, im Seminar nicht; während an dem Seminar eine Prüfungscommission für „den Unterricht in fremden Sprachen an zu Abgangsprüfungen nicht berechtigten Schulen" bestand, zu welcher die seminaristisch gebildeten Lehrer zugelassen wurden, und darum der fremdsprachliche Unterricht an den Berliner Mittelschulen fast nur in deren Händen liegt.

An einigen Stellen wird ein besonderer Werth auf die Anfertigung von Handarbeiten durch die Seminaristen gelegt (vgl. oben Mecklenburg). Unter Stoy sind im ersten Jahre in Bielitz Buchbinderarbeiten, Laubsägearbeiten, Drechsler-, Tischlerarbeiten und an physikalischen Apparaten gefertigt worden: 1 schiefe Ebene, 1 bewegliche Rolle, 1 Flaschenzug, 1 Gestell zum einarmigen Hebel. Das Letztere hat Werth; es ist gut, wenn die Seminaristen lernen, Lehrmittel selbst herzustellen; aber sie müßen es auch wirklich lernen, und dazu gehört viel. In den meisten Fällen werden diese praktischen Arbeiten wenig praktischen Erfolg haben. — Wichtiger ist die Anleitung für Feld- und Gartenarbeit, wie sie die Schweiz hat, wie v. d. Golz und Bock sie für Ostpreußen erstreben; aber unter der Voraussetzung, daß die Zöglinge wirklich eine Einsicht in die Sache erhalten und soweit gefördert werden, daß sie in ihrer späteren Heimat den Landleuten Rath und Belehrung zu geben im Stande seien. Diejenige Feld- und Gartenarbeit, die nur den Zweck zu haben scheint, der Anstalt oder gar einzelnen Lehrern ordinäre Dienste zu leisten, läßt sich als körperliche Uebung allenfalls entschuldigen, aber nicht rechtfertigen! — Auf die Gefahr hin, für einen Ketzer zu gelten, votire ich gegen die Pflege des Seidenbaus in den Seminaren. Gerade hier werden die Seminaristen vielfach misbraucht, und ihre Thätigkeit beschränkt sich oft auf das Herbeischaffen der Maulbeerblätter. Zudem habe ich Gelegenheit gehabt, zu constatiren, daß ein Seminarlehrer, der wegen seiner persönlichen Verdienste um den Seidenbau oft prämiirt worden war und der seine Schüler in demselben unterwies, doch in zwanzigjähriger Thätigkeit nur etwa drei von diesen soweit für die Sache gewonnen hatte, daß sie dieselbe selbständig weiter führten. Dagegen möchte ich für Bienenzucht ein sehr war-

mes Wort einlegen. Während die Rauperei Auslagen verursacht, und Räumlichkeiten zu ihrer Pflege fordert, hat ein Bienenstock überall eine bescheidene Stelle.

Damit wäre erschöpft, was die facultativen Lehrgegenstände im Seminar angeht; alle anderen sollen obligatorisch sein. Obligatorisch ist auch das Turnen, das Zeichnen und die Musik, und in allen drei Fächern dürfen die Ziele des Seminars nicht zu niedrig gesteckt werden. Andrerseits ist aber gerade hier nicht zu übersehen, daß die Centralturnanstalt, die Zeichenakademie und das Institut für Kirchenmusik in Preußen, sowie in anderen Staaten ähnliche Institute, denjenigen weiter zu fördern vermögen, den besonders glückliche Begabung gerade auf diese Fertigkeiten oder Künste gewiesen hat. Der Seminarunterricht hat darum nicht diesen seine Hauptsorge zuzuwenden, sondern er hat unter einer allerdings nicht leichten Selbstverleugnung des Lehrers auch den Mittelmäßigen dahin zu führen, daß er Turn-, Zeichen-, Musiklehrer werden könne. Es giebt noch immer Seminare, wo es dem Musiklehrer oder dem Turnlehrer gestattet wird, einzelne Zöglinge von der selbständigen Uebung in der Seminarschule auszuschließen. Das ist ein Misbrauch, der nicht geduldet werden sollte. Der Unterricht in diesen drei Gegenständen schließt die Fertigkeit, die Einsicht (Theorie) und die Lehrübung in sich. Für den Turnunterricht ist die Bekanntschaft mit dem Bau des menschlichen Körpers, die aber durch den naturgeschichtlichen Unterricht unter Benützung eines Skeletts vermittelt wird, die theoretische Grundlage. Am schwierigsten dürfte es sein, der Instruction für den Zeichenunterricht die richtigen Grenzen zu ziehen nnd das Zuviel und Zuwenig zu vermeiden. Besonders tritt diese Schwierigkeit da ein, wo — wie es in großen Städten häufig ist — dem Seminar ein besonderer Zeichenlehrer aggregirt wird. Dieser beglückt die Seminaristen häufig mit ästhetischen Belehrungen, die sie ebenso unvermittelt aufnehmen, als er es an seinem Theile auch gethan hat. Jedenfalls wird der Zeichenunterricht durch einen ordentlichen Seminarlehrer erfolgreicher ertheilt. Die Ziele lassen sich bei der großen Verschiedenheit der Begabung bei den Zöglingen und der Lebensbedürfnisse in den einzelnen Landschaften nicht genau angeben; daß aber die letzteren das Gesetz schreiben, ist ebenso selbstverständlich, als daß der Zeichenunterricht in Beziehung zu den andern Lehrgegenständen, besonders zur Raumlehre zu setzen ist. Die geometrischen Figuren, welche beim Unterrichte vorkommen, muß der Lehrer selbst zeichnen können, wünschenswerth ist es, daß er auch Karten zu skizziren verstehe, und sehr gut, wenn er im Stande ist, die Objecte für den Anschauungsunterricht selbst darzustellen. So haben z. B. jetzt eben die abgehenden Zöglinge des Berliner Seminars einige Copieen der Speckter'schen Bilder zu Heys Fabeln gezeichnet, welche fortan in der Uebungsschule in Brauch kommen sollen. Besondrer Pflege bedarf das gewerbliche Zeichnen.

Eine hervorragende Stelle gebührt der Musik im Seminar und zwar nicht nur da, wo künftige Organisten ausgebildet werden, d. h. nicht bloß des späteren Dienstes willen, den die Fertigkeit thun soll, sondern wegen ihres bildenden Einflusses. Hier steht der Gesang voran. Ich bin versucht, eine gute Gesangsstunde für das Meisterstück pädagogischer Kraft zu halten. Der Augenblick, wo mir das zum Bewußtsein gekommen ist, bleibt mir unvergessen. Der Gesanglehrer — es war in Weißenfels — hatte sich eine Stille geschaffen, die der leiseste Ton unterbrochen haben würde, und nun setzten auf das von ihm gegebene Zeichen 75 Stimmen gleichzeitig ein, und das Ohr folgte ihnen mit der größten Schärfe. Es sind gerade die Kräfte, deren der Lehrer später so dringend bedarf: gebildete Sprache, kräftiges und biegsames Organ, feines und sicheres Gehör, welche der Musikunterricht weckt, belebt, stärkt. Dazu kommt nun noch als das Höhere der Sinn für das Schöne, die Freude an der Kunst, die Liebe zu ihr, welche der Zögling als eine werthvolle Mitgabe fürs Leben empfängt. Diese wird ihn selbst erheben und wird ihm ein Band mit anderen idealen Mächten, selbst eine Wächterin seines religiösen Lebens sein, und wird ihn dabei in den Stand setzen, über seine Amtspflichten hinaus in der Gemeinde zu wirken. Bei

dieser Hochachtung des Gegenstandes wage ich es doch, eine Verminderung der Musikstunden für diejenigen Zöglinge in Anregung zu bringen, welche nicht zu Organisten und Cantoren gebildet werden sollen. Das gemeinsame Ziel für alle Seminaristen ist, daß sie eine Singstunde geben können; für die unvollständig begabten oder unzureichend vorgebildeten muß es genügen, daß sie bei der Morgenandacht den Choral anstimmen können. Es ist dies eine Concession an einen Nothstand, aber doch wohl eine unabweisbare, da die Stellen, an denen dem Lehrer keine Gesangstunde übertragen wird, in den großen Städten häufig vorkommen.

Für den Schreibunterricht haben die englischen Seminarprogramme zweierlei Namen; writing und penmanship, d. h. etwa Schreiben und Schreibewerk. Es veranschaulicht das die beiden Gesichtspuncte, unter welche die Sache gestellt wird. Die Praktiker nehmen eine gute Handschrift zum Ziele; wir haben oben mit Freuden gelesen, was Herr Duruy für diese anbringt. Dagegen sehen die Theoretiker auf die Anleitung zum Schreibunterricht, und wo ein solcher als Schreiblehrer fungirt, da giebt es in der Schreibstunde unleserlich geschriebene Hefte mit Dictaten über die normalen Buchstabenformen. Das Richtige ist leicht getroffen. Die angehenden Lehrer sollen sich durch viel Uebung selbst eine einfache und geläufige Handschrift aneignen, und durch fleißiges Schreiben an der Wandtafel befähigt werden, in regelrechter und schöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodischer Aufeinanderfolge vorzuschreiben. Sie müßen außerdem eine kurze Anweisung für den Unterricht empfangen, den sie geben sollen. Doch muß der methodischen Anleitung die Zeit knapp bemessen werden und ebenso ist die saubere und gute Handschrift bei allen Schriftsätzen, auch den schnell geschriebenen, die Hauptsache. Ich habe den Fall erlebt, daß ein Seminarabiturient eine Probeschrift abgab, die einer Zeichnung an Feinheit glich und seine Aufsätze unleserlich schrieb. Derselbe junge Mann begegnete mir bei der Nachprüfung in einer andern Provinz; seine schriftlichen Arbeiten waren wieder kaum zu enträthseln.

In den Realien stellt das praktische Leben jetzt von Tage zu Tage höhere Anforderungen; Physik, Mechanik, Chemie sind nachgerade unentbehrliche Dinge geworden; um so mehr ist festzuhalten, daß sich der Meister in der Beschränkung zeige, und daß die Menge des Stoffes die Güte seiner Behandlung beeinträchtige. Das Gebiet der Naturwissenschaften ist ein so unendlich weites, daß bereits seit langem eines Mannes Kraft es nicht mehr in allen seinen Theilen zu durchdringen vermag. Die wissenschaftliche Darstellung hat, wo sie den Namen wirklich verdient, eine tiefe und vielseitige Bildung, Einsicht in die höhere Mathematik, Bekanntschaft mit der speculativen Philosophie u. dgl. zur Voraussetzung. Die Hypothese hat obenein auf diesem Wissensgebiete einen so breiten Raum eingenommen, daß nur die größte Selbständigkeit des Urtheils, bezw. die Sicherheit des Wissens vor Irrthümern bewahrt. Endlich wird von allen Lehrern der Naturkunde selbst zweifellos zugestanden werden, daß die Methode derselben lange noch nicht in sichere Bahnen geleitet sei, daß ihr bis jetzt dieselbe formalbildende Kraft noch nicht beiwohne, wie anderen Unterrichtsgegenständen, bezw. daß diese erst da zu wirken beginne, wo man über die Elemente hinaus ist, d. h. jenseits der Schule.

Darnach ergeben sich für den Seminarunterricht die Regeln, daß er nur das Gewisse, das Verbürgte darbiete, daß er dieses in unmittelbarer Beziehung zum Leben gebe, und an Stelle des nicht herzustellenden wissenschaftlichen Interesses das praktische setze, daß er endlich, wo die Möglichkeit da ist, auch formale Bildung bezwecke. Dazu gehört, daß das Gedächtnis nicht durch Nomenclatur belastet, und daß überall die Anschauung zu Hülfe genommen werde. Wo es zweckmäßig und, wo es ausführbar ist, liegen die Originale, sonst die Bilder der Lehrdarstellung zu Grunde; in Physik und Chemie hat das Experiment seine Stelle. Auch die Abbildung, z. B. der Locomotive, des Gasometers, des Telegraphen kann nicht entbehrt werden. Die Unterlassungssünden der Seminarlehrer pflanzen sich durch diejenigen ihrer Schüler in weite Kreise fort. Der junge Lehrer darf den Fall gar nicht für möglich halten, daß er von chemischen

Processen, physikalischen Vorgängen, mechanischen Verrichtungen rede, ohne die Anschauung zu geben. — Ebenso wenig darf er geographischen Unterricht ohne Karte, Globus, Tellurium ertheilen. Die Geographie hat übrigens in diesem Jahrhundert eine Bedeutung gewonnen und Wege genommen, auf denen sie für die Erweiterung des Gesichtskreises der Schüler und für die Bereicherung ihres Geistes wesentliche Dienste leistet. Sie bildet zugleich die Brücke zwischen den physischen und den ethischen Wissenschaften, deren Resultate in ihr verarbeitet werden. Auch der Mathematik mag sie nicht entrathen. Sie zeigt den Erdball als einen Weltkörper, der nach ewigen Gesetzen in den Kosmos eingefügt ist, und der durch seine organische Verbindung mit den andern Theilen desselben in seinem Laufe bestimmt und in den Voraussetzungen seines Lebens geregelt ist. Sie lehrt uns die Erde als ein in wunderbarer Entwicklung bis zu seiner dermaligen Gestalt fortgebildetes Gestein bewundern; sie macht uns auf den verschiedenen Zonen desselben mit ihren wechselnden Niederschlägen heimisch und führt uns die Erzeugnisse derselben aus allen drei Reichen vor. So concentriren sich in der Erdkunde die einzelnen Disciplinen der Naturwissenschaft, und so erweist sich in ihr die Nothwendigkeit, ihrer keine — auch die Geologie nicht — ganz vom Seminarunterricht auszuschließen, wie schwierig ihre Behandlung auch in den Gegenden sein mag, wo die Natur selbst der Anschauung nicht zu Hülfe kommt. — Die Geographie hat es aber auch mit der bewohnten Erde, dem Schauplatz der Weltgeschichte, der Heimat der arbeitenden und handelnden Menschheit zu thun. Bei richtiger Würdigung dieser Thatsachen wird die Nothwendigkeit erkannt, gerade für diesen Gegenstand einen allgemein gebildeten, geistig regen Lehrer auszusuchen; dann aber auch ihm durch die Auswahl der Lectüre und durch das Lesebuch noch besondere Verstärkung zuzuführen. — Für die Behandlung gilt methodische Mustergültigkeit um so mehr als Gesetz, als dieselbe in der Volksschule noch gar zu sehr vermißt wird. Die rein negativen Bestimmungen: kein todtes Gedächtniswerk, nichts überlebtes, unfruchtbares, unsicheres, gelten hier schon viel. Namentlich sind sie für Benützung der statistischen Angaben zu beachten. Die Einwohnerzahlen, eine Hauptsache in dem Unterrichte, den die meisten von uns genossen haben, ändern sich mit jedem Jahre; sie haben jetzt nur untergeordneten Werth und auch diesen nur, wenn die Approximativzahlen geistig belebt sind. Das weiß wohl jeder; weniger erwogen ist es, daß auch die Kenntnis der physischen Geographie eine fließende ist. Hier kommen noch wunderliche Misgriffe vor. Die Vertheilung des Stoffes scheint mir am paßlichsten so zu sein, daß eine gute und genaue Heimatskunde den Grund legt und Gelegenheit giebt, die wichtigsten Begriffe zu erklären, daß dann eine allgemeine Geographie folgt und daß diejenige von Deutschland den Schluß macht. Für die Grundlegung ist nur wichtig, daß auch das richtige Object gewählt und daß nach der Bedeutung desselben die Zeit bemessen werde. Für ein Berliner Seminar ist nicht die Mark Brandenburg, sondern die Stadt Berlin die Heimat. Bernau oder Buckau liegt meinem Sohne ferner als Königsberg. Weiter eignet sich die Heimatskunde in der pr. Provinz Schlesien, welche eine tausendjährige Geschichte, eine Hauptstadt von 200,000 Einwohnern, einen schiffbaren Strom, hohe Gebirge, Bergwerke, Mineralquellen und eine reiche Industrie hat, wohl dazu, die Fülle der geographischen Begriffe in sie aufzunehmen; fast nur das Meer fehlt. Aehnlich dürfte es in Schwaben, in Thüringen und im ganzen Rheingebiet stehen. Die dasigen Seminare mögen der Heimatskunde einen weiten Raum gestatten; ebenso das in Dresden. Diejenigen in Berlin, Hamburg, Bremen sind bei der Behandlung derselben mehr auf die ethischen und politischen Gesichtspuncte gewiesen und darum zur Kürze gemahnt. Wo die Natur so arm, die Landschaft so gleichmäßig ist, wie in der Provinz Posen, in Brandenburg, in Theilen von Hannover und von Franken, hat auch die Heimatskunde nur untergeordnete Bedeutung. Die allgemeine Geographie, welche auch die mathematische in sich schließt, darf nur in einer Uebersicht gegeben werden, welche aber an einzelnen Stellen durch Charakterbilder belebt wird, wozu sich das Material bei Grube, Berlepsch, Tschudi

u. s. w. reichlich findet. (Vergl. Winkler, Methodik des geographischen Unterrichtes. Dresden 1872.)

Für den Geschichtsunterricht hat F. Stiehl neue Bahnen gebrochen. Der Verfasser des Regulativs, dem noch an der Grenze des eignen Lernens ein bedeutender Wink geworden war, hat bereits 1842 in einer Monographie „über den vaterländischen Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen" sein Programm gegeben, das in Diesterwegs Wegweiser II. 94—101 Würdigung und warme Anerkennung gefunden hat (vgl. übrigens den ganzen Prange'schen Aufsatz im Wegweiser II. 40—251.) Von seiner späteren bedeutenden Stellung aus hat er durch das bereits oben erwähnte Rescript von 1851 (Meine Stellung zu den Regulativen S. 14—16) schon vor dem Erlaß der Regulative für eine Belebung des Geschichtsunterrichts gewirkt. Hat hier oder da dem nationalen Princip noch die Anerkennung gefehlt und hat etwa an einzelnen Stellen in Preußen sich Sprödigkeit gegen die „deutsche Geschichte" gezeigt, so haben die Erfahrungen der beiden letzten Jahre auch darüber hinweggeholfen. Die deutsche Geschichte von ethischen und von nationalen Gesichtspuncten aus betrachtet und in frischen Lebensbildern dargestellt, wird fortan den Hauptgegenstand auf diesem Gebiete des Seminarunterrichts ausmachen. — Bestritten ist dagegen die Stellung zur alten Geschichte. Das preußische Regulativ wollte die unentbehrlichsten Mittheilungen aus ihr an die biblische Geschichte angereiht wissen, und nur der Lehrplan des Berliner Seminars hat die alte Geschichte als Pensum der 3. Classe, während sonst in dieser in Preußen die Geschichte als Lehrgegenstand nicht vorkam. Die 1863 von oben her gegebene Anregung zur Erweiterung des betreffenden Unterrichts stieß bei Seminardirectoren und Schulcollegien auf Widerstand. Erneute Anregung hätte diesen schwerlich wieder gefunden. Die einfachen fast epischen Zustände der alten Welt, die Fülle des vorzüglich durchgearbeiteten Materials machen den Gegenstand zu einem vorzüglichen Mittel der sprachlichen und der sittlichen Bildung der Seminaristen auf der Unterstufe, und so ist er denn jetzt auch in Preußen eingebürgert. Daß überall da, wo dem Seminar das Vorrecht des Religionsunterrichts genommen ist, die Geschichte des israelitischen Volkes das meiste Interesse in der vorchristlichen Zeit zu beanspruchen habe, hat Vernaleken überzeugend nachgewiesen. — Die Hineinnahme der culturgeschichtlichen Momente in den Unterricht stellte 1854 dem Lehrer noch eine schwierige Aufgabe. Seit Freitags Geschichtswerk vollendet ist und von verschiedenen Seiten her werthvolle Ergänzungen erfahren hat, ist sie erleichtert. — In der Lehrstunde trägt der Lehrer vor, und die Seminaristen recapituliren in zusammenhängendem Vortrage; ab und zu wohl auch aus ihrer Privatlectüre den Lehrstoff ergänzend: doch muß diese Lectüre eng begrenzt sein, in unmittelbarer Verbindung mit dem Unterricht stehen und eine diesem untergeordnete Stelle einnehmen. Ich denke an Bilder wie: Charakter Karl V. von Ranke, Luther von Schottmüller; Schlacht bei Lützen von Schiller, bei Leuthen von Kutzen, bei Waterloo von Varnhagen; Stoy hat es in Bielitz versucht, der Privatlectüre eine hervorragende Stelle zu geben, und hat z. B. für die Unterstufe Werke ausgewählt von Stacke, Friedr. v. Raumer, Curtius, Köhnhorn, Wilhelm Fischer, Heeren (Ideen über die Politik), Droysen; Nägele (Studien) und Schwegler. Man hat die Sache bald nach seinem Weggange fallen lassen.

In immer enger gezogenen Kreisen sind wir nunmehr zu den drei Hauptlehrgegenständen der Volksschule gekommen: Rechnen, Muttersprache, Religion. In Rücksicht auf diese forderte das preußische Regulativ, daß zunächst die von allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe festzustellen sei, und daß die unbedingte Erreichung dieses Zieles nicht in Frage gestellt werden dürfe. Die Volksschule, das ist der Sinn dieser Bestimmung, diejenige, in welcher mehr als die Hälfte unsrer Schulkinder ihren Unterricht empfangen, habe das nächste Anrecht an das Seminar; die Stadtschule erst das entferntere. Darnach bestimmen sich Methode und Ziele zunächst für Rechnen und Raumlehre. Der Lehrer solle die Exempel schnell und sicher rechnen können, die im

bürgerlichen Leben wirklich vorkommen; er solle die Raumberechnungen vornehmen können, die man dort braucht; er solle die Gründe des Verfahrens wissen und im Stande sein, rechnen zu lehren. Das ist mehr verlangt, als manche denken und viele können; und diejenigen seminaristisch gebildeten Lehrer, welche die praktische Tüchtigkeit unterschätzen, misachten eben das, was sie stark macht, und treten in Widerspruch mit sich selber, denn die theologisch gebildeten Schulmänner, deren Inspection und Direction sie ablehnen, haben in der wissenschaftlichen Mathematik ja das alles, und noch mehr als das gelernt, was in die neuen Programme gesetzt wird. Andererseits möchte ich bei dieser Hochhaltung der formellen Aufgabe die materielle nicht zu niedrig bemessen und versichere aus eigner Erfahrung: es läßt sich mehr erreichen, als man gewöhnlich annimmt. Die Rechnungen mit entgegengesetzten Größen müßen die Seminaristen lernen und von der Buchstabenrechnung doch so viel, daß sie die in Formeln ausgedrückten allgemeinen Gesetze in der Geometrie, der Physik und der Chemie verstehen, behalten und anwenden können. Wie weit ein Schwimmer sich ins offene Meer wagen darf, hängt von seiner Kraft ab, nur muß er diese kennen und darf das Ufer nicht aus dem Auge verlieren. Ich würde neben den bürgerlichen Rechnungsarten, der Algebra und den Wurzelextractionen auch den Gleichungen ihren Platz im Lehrplane geben, wo es ohne Schaden der Minderbegabten thunlich ist. Die Logarithmen dürften in den meisten Fällen, die geometrischen Progressionen überall dem Privatfleiße zu überlassen sein. Ich ersehe von ihnen keinen Nutzen für das Seminar, ebensowenig als von einer streng wissenschaftlichen Behandlung der Geometrie, während ihre elementare Darstellung, fortgeführt bis zu den Körpern und deren Berechnung formell und materiell wichtig ist.

Auch bei Bestimmung der Seminaraufgabe für die Muttersprache habe ich mich einer Ketzerei schuldig zu geben. Mir ist es nemlich sehr viel wichtiger, daß die Seminaristen gut sprechen und lesen und daß sie correct schreiben, als daß sie von dem Mittelhochdeutschen *naschen*, denn mehr als dieses ist doch nicht möglich, und ich bin der Ansicht, daß die Aufgabe, sie lesen, sprechen und schreiben zu lehren, eine so schwierige und große sei, daß neben oder nach ihrer Lösung nicht viel Zeit bleiben wird. — Die Meinung, es sei der grammatische Unterricht entbehrlich oder es sei möglich, ihn nur gelegentlich in die Behandlung der Sprachstücke aufzunehmen, eine Ansicht, welcher Palmer selbst für die Volksschule stets widersprochen hat, darf als eine überwundene angesehen werden, während andrerseits, nachdem der Reiz des Widerspruchs weggefallen ist, niemand mehr ernstlich davon redet, die deutsche Grammatik wie diejenige irgend einer fremden Sprache zu lehren. Endlich darf auch jene Outrirung der ursprünglich von Kellner und Otto eingeführten und von diesen selbst ganz rationell behandelten Methode eines Sprachunterrichtes, der sich an die Behandlung weniger Normalstoffe lehnt, als beseitigt angesehen werden. Der Gedanke, erst aus dem ganzen deutschen Sprachschatz eine kleine Auslese in ein Lesebuch zu sammeln, dann noch aus diesem wieder ein Dutzend Normalstoffe zu suchen und an ihnen oder mit ihnen wochen-, ja monatelang zu manipuliren, ist zu absurd, als daß er dauernd Freunde finden könnte. Es ist demnach eine Verständigung über die Methode des deutschen Sprachunterrichtes jetzt zu erhoffen und gewiß auch über die Gegenstände desselben. Es war allerdings befremdlich, daß selbst das preußische Ministerialrescript vom 16. Februar 1861 noch schrieb: „Wenn sonst „Zeit und Umstände es gestatten, *kann* z. B. in den Seminaren Schiller's Wilhelm „Tell und Göthe's Hermann und Dorothea der Privatlectüre der Seminaristen zugewiesen werden," statt zu schreiben: „Dichtungen, wie Schiller's Tell und Göthe's „Hermann und Dorothea müßen, wo die Zeit fehlt, sie im Unterricht zu behandeln, „den Seminaristen wenigstens durch Privatlectüre bekannt gemacht werden." Wer aber den oben angeführten Aufsatz von Supprian im Centralblatt von 1870 und die in demselben Journal enthaltenen Revisionsberichte aufmerksam gelesen hat, weiß, daß die Praxis auch in den preußischen Seminaren den letzteren Satz längst adoptirt hat. Durch die neue Lehrordnung hat sie auch ihre Anerkennung gefunden. — Wäh-

rend sonach einer im allgemeinen gleichmäßigen Behandlung des deutschen Sprachunterrichts in den Seminaren die Wege geebnet sind, fehlt ihnen ein zweckmäßiges Lesebuch, wie es z. B. den Gymnasien von Hopf und Paulsieck dargeboten ist. Das von Wackernagel ist schon um seiner Orthographie willen bedenklich, dann aber, weil es bei der Auswahl seines ethischen und geschichtlichen Stoffes die letzten drei Jahrzehnte ignorirt, weil seine naturkundlichen Lesestücke meist veraltet sind und zum Theil sogar offenbare Irrthümer enthalten und endlich weil aller pädagogische Stoff fehlt. Es ist eine der nächsten Aufgaben der Seminare, ein gutes Lesebuch herzustellen.

Je mehr Gewicht auf die formelle Aufgabe des Sprachunterrichts gelegt wird, desto deutlicher wird es, daß dieselbe in den wenigen Lehrstunden, die diesem Gegenstande zugeschrieben sind, nicht gelöst werden kann. „In Preußen ist eben aller Seminarunterricht Sprachunterricht." (Kehr a. a. O. S. 30.) Es sollte überall so sein. Jeder Schriftsatz muß correct, jeder Vortrag klar und bestimmt sein, denn es ist nicht bloß die Fähigkeit zum Unterricht in der Muttersprache Lehrziel, sondern diejenige Herrschaft über die Sprache, ohne welche wirkliche Lehrhaftigkeit nicht erreicht wird. Es ist noch mehr zu fordern. Selbst die Concentration aller im Unterricht überhaupt gegebenen Factoren genügt für die Erreichung des geforderten Resultates nicht. Auch der Privatfleiß muß in Anspruch genommen werden. Dazu dient, was Kehr in Berlin gesehen hat (a. a. O. S. 42), und was er „Zwangslectüre" nennt und zur Nachahmung empfiehlt. Ich habe diese Einrichtung von Bock in Münsterberg gelernt 1863 und sie mit Modificationen in Bromberg, Bunzlau und Berlin eingeführt. Dieselbe besteht darin, daß aus der Bibliothek der Seminaristen diejenigen Bücher ausgewählt werden, welche die Zöglinge kennen müßen, daß diese nach einem bestimmten Turnus unter ihnen circuliren, und daß an dem Tage des Auswechselns in einer dazu verwendeten deutschen Stunde von ihnen Bericht über die Lectüre gefordert wird. Die gewählten Schriften sind theils denen der Classiker und unserer besten Volksschriftsteller, theils der pädagogischen Literatur entnommen; Musterdarstellungen geschichtlicher, geographischer und naturgeschichtlicher Stoffe gehören ebenfalls dahin. (Die preußische Lehrordnung vom 15. Oct. hat auch diesen Gegenstand geordnet.) — Eine besondere Sorgfalt ist endlich den Aufsätzen, sowohl rücksichtlich der Auswahl der Themata, wie der Correctur der Arbeiten zuzuwenden. Die Aufgaben sind aus dem Anschauungskreise des Zöglings zu nehmen und auf seinen künftigen Beruf zu beziehen. Sie haben darum an die Lectüre oder den Unterricht so anzuknüpfen, daß die Anordnung und die Darstellung des Stoffes, nicht dessen Invention Sache des Schülers ist. Ein Thema wie „der epische Hintergrund in Hermann und Dorothea" hat gewiß nichts gegen sich. In etwas andrer Form redigirt kommt es in Preußen auch wohl vor; „aus Göthe's Wanderer und Pächterin eine Novelle zu construiren," ist in keiner Lehranstalt eine angemessene Aufgabe, am wenigsten in einem Seminar.

Das materielle Ziel des Unterrichts in der Muttersprache läßt sich in allgemein bindender Weise nicht bestimmen, es erweitert sich das Pensum in dem Maße, als die Vorbildung der formellen Aufgabe vorgearbeitet hat. Man wird in Berlin, wohin Zöglinge aus den verschiedensten Gauen kommen, weiter gehen können, als in solchen Anstalten, deren Nachwuchs nur aus den engen Grenzen einer kleinen Landschaft kommt, deren Mundart mitbringt und arm an Vorstellungen ist. Man wird selbst innerhalb einer Provinz nicht gleiches Niveau erreichen, in der größeren Stadt mehr geben können als in der kleineren. — Uebereinstimmend werden dagegen die Lehrgegenstände überall sein: Methodik des deutschen Sprachunterrichtes, besonders Leselehre; Wiederholung der Grammatik; Darstellung des Wesens und Charakters der Stilgattungen und der bekanntesten Dichtungsarten an Proben aus den Meisterwerken der neueren deutschen Literatur (seit Luther); Einführung in diese, soweit möglich an der Hand des Lesebuchs, und das Wesentliche über die bedeutendsten Dichter und Schriftsteller.

Ueber die Aufgabe und das Ziel des Religionsunterrichtes in dem Seminar und

über das — auch heute noch nicht befriedigte — Bedürfnis eines Lehrbuches für denselben, habe ich in einer Abhandlung ausführlich geredet, welche als „das Gutachten eines Seminardirectors" im Centralblatt 1865 S. 544—571 abgedruckt ist, und auf das ich daher um so mehr verweisen darf, als ich noch heute die dort niedergelegten Ansichten vertrete. Es handelt sich mir nemlich bei dem Gegenstande in erster Linie um die Erweckung und Belebung einer religiösen Ueberzeugung in dem jungen Manne, der unmittelbar aus der Anstalt ins öffentliche Leben tritt, dem der Widerspruch gegen das Evangelium aus zahllosen Quellen entgegenströmt, während die Befestigung in dem Glauben an dasselbe oft nur von ihm selbst ausgehen kann. Ich vergegenwärtige mir, daß der junge Lehrer die Waffen der Wissenschaft nicht führen, daß ihm nur eigener fester Glaube einen Halt verleihen kann. Andererseits bringe ich mir zum Bewußtsein, wie gar nöthig er desselben bedürfen wird fürs eigne Leben, voll Arbeit und Entbehrungen, für die Tausende von Kindern, denen er im Laufe seiner Amtszeit ein Führer zu ihrem Heilande werden soll, und für die Gemeinde, die auf sein Wort achtet und namentlich dann auf dasselbe sich beruft, wenn sie den eigenen Unglauben durch seine Auctorität beschönigen kann. Weil der Lehrer die rechte Stelle in seinem Hause, in seiner Schule, in seiner Gemeinde nur dann hat, wenn er eine eigne Ueberzeugung gewonnen hat, und weil diese nur mit Freiheit gewonnen werden kann, so darf das Evangelium dem jungen Manne nicht als Gesetz entgegengebracht werden mit den strengen Worten: „Das mußt du glauben." Es darf um der Seligkeit von tausenden von Christenkindern willen der Glaube nicht zum guten Werke herabgedrückt werden, und das geschieht, wo nur irgend das Bekenntnis eines Schülers einen Einfluß auf das Urtheil der Lehrer über ihn hat. Die dadurch geweckte und genährte Heuchelei der Zöglinge macht alle Erziehung unmöglich. — Weil ferner nur das, was vom Geist geboren ist, Geist ist, so darf der Religionsunterricht nicht Gedächtniswerk sein, ebensowenig Sprachstunde und noch weniger Zubereitung zum Examen. — Weil es endlich zahllose Lehrer giebt, die in der biblischen Geschichtsstunde nur aufgeben und abhören, höchstens noch vorlesen lassen und die dadurch ihre Schüler todtmachen, so müßen die Seminaristen das Vorbild eines guten und erwecklichen Unterrichtes erhalten. — Die Frage, wie man denn aber eine Ueberzeugung in den angehenden Lehrern erwecke, beantwortet sich für mich auch für diese durch das Wort des Bernardus, das ich vor 12 Jahren über mein Religionsbuch für Primaner geschrieben habe: quantum deus cognoscitur, tantum diligitur. Man zeichne nur mit treuem Fleiße, recht rein von eigner Zuthat, das Christusbild; die leicht empfänglichen Jünglinge werden es sehr lieb gewinnen.

Die Bestimmung des Pensums und dessen Vertheilung ist einfach. Der Unterstufe gehört die biblische Geschichte und das Kirchenlied; der Mittelstufe der Katechismus, der oberen die Methodik; nebenher geht Bibellesen; wenigstens ein Evangelium und der Römerbrief sollten gelesen werden. Was von der Augustana, von den Unterscheidungslehren, von der Kirchengeschichte zu geben sei, ist von den localen Verhältnissen abhängig. Ebenso die Wahl des Katechismus. Wo die Provincialgemeinde oder die Landeskirche ihren Katechismus hat, wie in Bayern, Rheinpreußen, Hannover, da ist dieser auch Seminarbuch. Wo sich ein Katechismus, ohne officiell eingeführt zu sein, so eingebürgert hat, wie der von Jaspis in Pommern, so gehört er ebenfalls ins Seminar. (Vgl. noch Torén: der evangelische Religionsunterricht in Deutschland, Großbritannien und Dänemark. Berlin 1865.)

Ueber „die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrerseminarien" haben wir eine treffliche kleine Monographie (von Leutz, Karlsruhe 1869), deren Verfasser alles, was an Programmen, Brochüren und Reiseberichten vorhanden ist, sorgfältig benützt hat. Es darf also auf sie verwiesen und hier nur in Kürze das Wesentliche gesagt werden, und dies um so mehr, als auch schon im Vorstehenden (unter Preußen) diejenige Einrichtung genau beschrieben ist, der Leutz besonders beistimmt, die aber nicht, wie er annimmt, in Bunzlau, sondern in Bromberg be-

steht. — Daß die Uebungsschule ein nothwendiger Bestandtheil des Seminars sei, und daß sie, wie das preußische Regulativ vom 1. October 1854 fordert, den Mittelpunct zu bilden habe, um den sich ein großer Theil des Seminarunterrichts in den beiden letzten Jahren lebendig gestalte, ist fast von allen Seiten anerkannt. Diesterweg geht sogar so weit zu sagen: „ein Seminar ist gerade so viel werth, als die Schule, die es besitzt." In der preußischen Lehrordnung vom 15. Oktober 1872 bildet die Bestimmung, daß das Seminar eine Uebungsschule haben müße, den ersten Paragraphen. Nur an einzelnen Stellen steht die praktische Anerkennung noch aus, die Seminarschule fehlt aber dann meist aus äußeren Gründen. Ein literarischer Gegner ist ihr neuerlich in Deinhardt erstanden, dessen Votum jedoch, wie er nachträglich sich explicirt hat, die österreichischen Verhältnisse im Auge hat und sich mehr gegen den Misbrauch als gegen den Gebrauch der Sache richtet und endlich mehr die prätendirte Musterschule als die Seminarschule ins Auge nimmt.

Die Seminarschule soll Musterschule sein, so weit sie das sein kann, und Uebungsschule, nicht aber Versuchsfeld für neue Methoden und allerlei Fündlein. Nur das Erprobte und Bewährte ist dem Seminaristen zu zeigen. Damit die Schule ihm in so vollkommener Gestalt erscheine, als dies nur irgend zu erreichen ist, und damit die Schulkinder nicht ein Opfer der an ihrem Unterrichte sich versuchenden Seminaristen werden, ist es nöthig, daß der Unterricht nicht ausschließlich in deren Händen liege, sondern daß sich die Seminarlehrer selbst an demselben betheiligen, daß ferner eine stetige Inspection stattfinde, d. h. daß ein Lehrer da sei, der während der ganzen Dauer der Schulzeit in der Schule anwesend, von Classe zu Classe gehend die Seminaristen überwache und daß in irgend einer Weise, z. B. durch Conferenzen, wie sie in Gotha und in Preußen nach dem neuen Lehrplane gehalten werden, eine Einheit in der Arbeit erhalten werde. Dazu aber, daß die Lehrübung in der Schule den Seminaristen sichre Frucht bringe, gehört die schon oben postulirte Einheit zwischen ihr und dem Seminarunterricht; dazu ist es nöthig, daß die Methodik jedes Lehrgegenstandes in das Pensum desselben aufgenommen werde, und daß die praktische Ausführung unter Controle des Fachlehrers stehe, der sich mit dem Vorsteher der Uebungsschule zu verständigen hat. — Die Zahl der auf einen Seminaristen fallenden Lehrstunden sollte überall, wie es von jetzt an in Preußen Regel ist, nicht unter 6, aber auch nicht über 10 wöchentlich betragen, denn nur die gehörig vorbereitete und controlirte Lehrstunde übt; außerdem müßen besondere als Lehrproben bezeichnete Uebungen und Inspectionen der selbständigen Thätigkeit vorangegangen sein. Der Wechsel in den Gegenständen derselben ist nöthig, damit der Seminarist in allen Hauptfächern geübt werde und damit er nicht von vorn herein Routine mit Tüchtigkeit verwechsle und in den Schlendrian falle; aber ein zweimaliger, höchstens dreimaliger Wechsel im Jahre genügt.

Dadurch, daß man in den preußischen Seminaren die besondere Unterrichtskunde den einzelnen Fächern zuschreibt, und die grammatische, bezw. sprachliche Uebung, welche in Gotha als Fragebildung eine besondere Lehrstunde erfordert, ebenfalls an anderen Orten anstellt, erklärt sich der engere Umfang, welchen der eigentliche pädagogische Unterricht dort scheinbar hat; scheinbar, denn factisch durchdringt er das Ganze in allen Theilen. — Es ist darüber im Vorstehenden wiederholt und ausführlich die Rede gewesen, auch davon ward schon gesprochen, daß die Grundbegriffe der Psychologie und der Logik dem Seminaristen zu geben seien, daß es aber mehr als fraglich sei, ob dafür eine besondere Lehrstunde nöthig sei. Auch Kehr klagt darüber, daß die meisten Seminarlehrpläne ein zu großes Vielerlei von Unterrichtsgegenständen aufweisen (a. a. O. 39). Zudem lassen sich doch weder Psychologie noch Logik aus dem Organismus des Systems lösen, auf dessen Boden sie gewachsen sind; sie aber im Zusammenhang mit diesem zu geben, geht über die Kräfte des Seminars. Außer diesen grundlegenden Begriffen gehören noch die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, die eigentliche Schulkunde oder Schulpraxis und die Einführung in die Schulgesetzgebung desjenigen Be-

zirks, für welchen das Seminar arbeitet, hieher. Die Schulkunde verbindet sich am besten mit der Instruction für die Arbeit in der Seminarschule und gehört darum der Mittelstufe an; die Bekanntschaft mit der Schulgesetzgebung des Landes hat ihre Stelle auf der Oberstufe. Die Geschichte des Unterrichts ist auf die Unterstufe und die Mittelstufe zu verweisen und auf der oberen noch durch die Lectüre zu fördern. Es ist leicht, diesen Unterricht fruchtbar zu machen, wenn man nicht den nach den Vorarbeiten bis jetzt noch unmöglichen Versuch macht, eine lückenlose Geschichte zu geben, sondern wenn man lebensfrische Bilder der bedeutendsten Männer, der bewegtesten Zeiten, der interessantesten oder folgenreichsten Einrichtungen giebt und wenn man diese Bilder durch statarische Lectüre aus den Meisterwerken der pädagogischen Literatur ergänzt, z. B. Luthers Sendschreiben von 1524 den Sermon von 1530, Amos Comenius Lehrkunst, Pestalozzi's Lienhard und Gertrud. Ich halte es für sehr wohl möglich, den gesammten theoretischen Unterricht in der Pädagogik einschließlich der Psychologie und der Logik, aber ausschließlich der Schulpraxis an solche Lectüre anzuknüpfen. Nur müßten wir dazu ein besonderes Lesebuch haben, in der Art von Keysers pädagogischen Studien. Dieses sehr gut gemeinte Buch selbst ist leider in der Ausführung verunglückt; auch Christoffels Pestalozzi ist, obwohl sehr viel besser, in der Auswahl nicht überall glücklich.

In Bezug auf die Vertheilung der Stunden auf die einzelnen Classen ist bereits vor einer Ueberladung gewarnt. — Ausschließlich der technischen und der facultativen Fächer, die noch viel Zeit in Anspruch nehmen, sollten der ersten Classe nicht mehr als 12, den unteren nicht über 24 Lehrstunden in der Woche zugemuthet werden. Dabei sind diese für die Oberclasse so zu legen, daß sie außerhalb des in der Uebungsschule ertheilten Unterrichts fallen. So selbstverständlich diese Einrichtung ist, so habe ich sie doch in Bromberg und in Bunzlau erst neu eingeführt und es giebt wohl noch Anstalten, wo nur in den Stunden des Directors sämmtliche Zöglinge der ersten Classe anwesend sind. Die preußische Lehrordnung trifft auch hierin Remedur.

In Internaten beschränken sich die Seminardirectoren und Lehrercollegien mit ihren Bemühungen um die geistige Förderung der Seminaristen nicht auf die Lehrstunden. Es giebt da z. B. eine Sonnabend-Abendstunde zu freierem Verkehre; an einer Stelle benützt sie der Director, um aus dem gesammten Wochenpensum Einzelnes herauszugreifen und an dessen Besprechung zu sehen, wie weit die Sicherheit und besonders die Klarheit des Wissens erreicht sei; an anderer Stelle überläßt er es den Seminaristen, sich fragend an ihn zu wenden, um Aufklärung über die Dinge zu erlangen, die ihnen in der Lectüre oder im Verkehre mit anderen unverstanden geblieben sind; an dritter Stelle gehört die Stunde der Pädagogik, an vierter einem vom Seminarunterricht ausgeschlossenen, den Zöglingen wissenswerthen Gegenstande. Wo Cantoren und Organisten gebildet werden, erhalten die Seminaristen Gelegenheit, sich in würdigem Vorlesen von ernsten Sachen zu üben, damit sie einst einen Lesegottesdienst abzuhalten verstehen. An mehreren preußischen Anstalten ist ihnen ein Abend zu gemeinsamer Lectüre classischer Stücke freigegeben. Die Auswahl geschieht unter Beistand des Sprachlehrers, der auch die Lectüre controlirt, aber ihr nicht regelmäßig beiwohnt, damit nicht eine Lernstunde daraus werde.

Aus welchen Kreisen sich das Lehrercollegium, dem dieser Unterricht anvertraut werden solle, zu ergänzen habe, ergiebt sich wohl aus der Natur desselben von selbst. Sie sind beide nöthig, sowohl die wissenschaftlich gebildeten, als die in den Seminaren vorgebildeten Lehrer. Daß sie sich vorher in der Volksschulpraxis bewährt haben, ist bei beiden gleichmäßige Bedingung. Die seminaristisch gebildeten Lehrer haben in der Regel das besondere Zutrauen der Zöglinge und üben durch ihre Mitwirkung an der Lehrarbeit einen bedeutenden erziehlichen Einfluß. Die Seminaristen sehen an ihrem Vorbilde, was sie auf dem ihnen vorgezeichneten Wege der Bildung nicht nur an äußerer Ehre, sondern auch an innerer Tüchtigkeit erlangen können. Die Lehrer des

Bezirkes, Cantoren, Organisten, Schulvorsteher, Hauptlehrer, Rectoren, unter deren Leitung die Seminaristen im Amtsleben ihre ersten Schritte thun, nehmen die Schüler ihrer früheren Commilitonen vertrauend auf. Das Seminar muß aber auch Fühlung mit den Arbeiten der Wissenschaft behalten; es darf sich nicht isoliren, sondern muß ein lebendig berührtes und berührendes Glied im Organismus der gebildeten und sich bildenden Welt bleiben, und darum bedarf es zu seiner Erfrischung der Mitwirkung gelehrter Männer; es bedarf derselben auch um seiner äußeren Stellung willen; ihre Collegialität bringt nach außenhin den Werth der anderen Seminarlehrer zur Geltung und stellt diese als Gleichberechtigte in den Kreis der Lehrer an höhern Bildungsanstalten. Ihr Unterricht erweitert den Gesichtskreis ihrer Zöglinge, er läßt sie ahnen, daß es außerhalb des Kreises, den sie durchmessen, noch eine ganze Welt giebt, in die sie nur hineinsehen, und bewahrt sie dadurch vor dem gefährlichsten Feinde des Lehrerstandes, dem Dünkel; er thut es namentlich auch dann, wenn er ihnen zeigt, daß man neben der formellen Meisterschaft, die im Seminar erstrebt wird, noch manches andere geistige Gut besitzen kann.*) — Eine große Gefahr für die Seminararbeit liegt darin daß sich im Jahrzehnte langen Dienste Manieren, Typen u. dgl. bilden und verknöchern, daß die localen oder provinciellen Eigenthümlichkeiten mit Vorliebe gepflegt, bewahrt und selbst gegen besseres Erkennen festgehalten werden. In Preußen haben in den letzten Jahren die häufigen Versetzungen von Seminardirectoren und Schulräthen davor bewahrt. Wie empfindlich dem Einzelnen die Versetzung sein mag, das Ganze hat den Gewinn.

Das Seminar soll aber nicht nur lehren, sondern auch erziehen; es muß erziehen, denn die Anforderungen an die sittliche Tüchtigkeit des Lehrers sind viel höhere und gewichtigere als die an sein Wissen. Es gilt nun bis jetzt noch bei den meisten Fachmännern die Ansicht, dieser Zweck sei nur durch Internatseinrichtung sicher zu erreichen und ich nehme keinen Anstand, meine Ueberzeugung dahin auszusprechen, daß ich das Internat und zwar das obligatorische Internat für die vollkommenste Form des Seminars halte. Wohl sprechen starke Gründe gegen dasselbe. Schon die Erregung, es gab eine Zeit, wo ich hätte schreiben müßen, die Erhitzung der öffentlichen Meinung dagegen muß bedenklich machen, denn nicht ohne Noth setzt man ein Institut, welches des öffentlichen Vertrauens bedarf, in Widerspruch zu derselben. Doch muß hier eine gewiße Modification des Urtheils constatirt werden. Nachdem selbst das Bielitzer Seminar, um Zöglinge zu erhalten, kein „Internat" zwar, aber unter dem Namen „Alumneum" ganz genau dasselbe eingerichtet hat, was andre Leute Internat nennen und seitdem liberale Schulmänner wie Kehr unter Berufung auf Diesterweg und darauf, daß ein Pitt, Peel, Palmerston, ein Lessing und K. Ritter aus Internaten hervorgegangen sind, Pythagoras, Pestalozzi, Basedow und Fellenberg solche errichtet haben, dasselbe nicht nur für unentbehrlich, sondern auch für gut erklärt haben, ist eine Beruhigung eingetreten. Sehr interessant sind in dieser Richtung die Informationen, die Molnár in der Schweiz genommen hat (s. oben).**)

Die Gegner des Internates haben in mancher Hinsicht Recht; ihr Fehler ist nur der, daß sie um einzelner Misbräuche und Misgriffe willen das ganze Institut verurtheilen. Nur unter umsichtiger Leitung, unter der vollsten, rückhaltlosesten Hingebung der an ihm angestellten Erzieher kann dasselbe Segen bringen. Ohne diese kann es mehr Verderben wirken, als das schlechteste Externat. Die Schlafsäle werden Hörsäle für schlüpfrige, unzüchtige Reden, das Gift der Onanie und das verdorbener

*) Ich begegnete dieser Tage selbst in einem radicalen Schulblatte der Bemerkung, daß es nicht zu wünschen sei, daß nur seminaristisch gebildete Lehrer am Seminar wirkten.

**) Bezeichnend ist es, daß auch Rümelin in den Briefen über nationale Erziehung V die Einrichtung der Seminare „schon der ökonomischen Verhältnisse der Zöglinge wegen stets als Internat voraussetzt." (Nat. Zeit. 1872 Nr. 488.)

und verderbender Phantasie pflanzen sich fort. Der Optimismus wie der Pessimismus, der Schlendrian wie die schulmeisterliche Pedanterie können es dazu bringen, daß die Gesetze, sonderlich die unerfüllbaren, umgangen werden, und daß ein Kampf der List gegen die List, daß Angeberei und Zwischenträgerei Eingang finden; aber dagegen hat es stets Mittel gegeben und gegenwärtig hält die Presse diese Institute unter so guter Controle, daß die Wiederkehr von Zuständen, wie sie vorübergehend da oder dort gewesen sein mögen, nicht zu fürchten ist. — Allerdings ist die glückliche Lösung der Aufgabe des Internats nicht leicht; selbst die äußere Oekonomie hat ihre Schwierigkeit; die an sich nicht große Zahl der Männer, die sich zum Seminardienst eignen, wird durch die hohen Anforderungen an ihren pädagogischen Takt noch verringert; diesen Männern werden schwere Pflichten aufgelegt und dem Staate große Geldopfer zugemuthet. Aber schon der Umstand, daß gerade die Männer, denen das Externat eine Erleichterung bringen würde, gegen dasselbe sind, muß zu der Annahme führen, daß sie dafür starke objective Gründe haben. Der Verfasser eines Aufsatzes in der allgemeinen Lehrerzeitung von 1870 und Leutz in dem Programm des Karlsruher Seminars von 1871 machen geltend, daß der Schaden der „Verlumpung" durch das ungebundene Leben größer sei, als der einer angeblichen Entfremdung vom Leben, und die Thatsache, daß von den Zöglingen des Berliner Seminars unter allen Directoren gleichmäßig von 1832 bis 1870 20,5 % und zwar von den im Anstaltsgebäude wohnenden, aber nicht beköstigten Zöglingen 13,41 %, von den ganz externen 25,12 % das Anstaltsziel nicht erreicht haben, unterstützt diesen Grund. Dennoch mag ich ihm keine entscheidende Bedeutung geben, denn „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden" (Herbart) und die Jünglinge, welche die Vorbereitung auf ihren ersten, heiligen Beruf nicht vor schweren Verirrungen zu bewahren im Stande war, mögen wir um ihrer selbst willen bedauern, ihr Verlust ist nicht zu beklagen; er wäre wahrscheinlich einige Jahre später doch eingetreten. Keinenfalls darf um der Schwachen willen allen übrigen eine Lebensordnung aufgenöthigt werden, die nicht an sich, bezw. für alle wünschenswerth wäre.

Daß das Internat den Zöglingen angenehm sei, ergiebt sich schon daraus, daß es von ihnen selbst gewünscht wird. Die Externate haben Mangel an Zöglingen, die Internate nicht; darum hat sich Bielitz in ein Internat verwandeln müßen; es stünde sonst leer; höben wir das Internat auf, wir hätten keine Seminaristen, steht in etwa 5 Programmen aus 5 verschiedenen Staaten zu lesen. In Sachsen machen die jungen Leute von der Licenz, für sich zu wohnen, sehr geringen Gebrauch und in Berlin begehrten selbst hochliberale Männer für ihre Angehörigen die Aufnahme in das Internat.

Wir sind damit zu dem ersten durchschlagenden Grunde für diese Institution gekommen. Sie *erleichtert* allen und *ermöglicht* den armen Aspiranten den Eintritt in den Lehrerberuf. So lange man nicht im Stande ist, den Volksschullehrer so zu besolden und gesellig so zu stellen, wie den Literaten, muß man bei der leichten Zugänglichkeit unsrer höheren Lehranstalten denen besondere Unterstützung zuwenden, welche sich dem Dienste der Volksschule widmen wollen. Auf sich allein gestellt oder auf ein kleines Adjutum an baarem Gelde gewiesen, werden sie vorziehen, andere Lebenswege einzuschlagen. Die jungen Leute selbst und ihre Vertreter suchen das Internat ferner, weil sie in demselben den Segen des *Familienlebens* finden. Das ist nun gerade das Gegentheil von dem, was man sonst liest. Durch das Externat sollen die Seminaristen dem Familienleben erhalten bleiben, mit dem gebildeten Bürgerstande in Verbindung treten. Dagegen schreibt Kehr: „Wo sind denn die gebildeten Familien, welche einen armen Semi„naristen in ihren Familienkreis aufnehmen? wo ist denn jenes gebildete Bürgerthum, „das sich dazu hergiebt, arme Seminaristen in die Zirkel gebildeter Gesellschaften ein„zuführen? und wo sind denn die Seminaristen, welche die Geldmittel haben, um den „gesellschaftlichen, bezw. finanziellen Ansprüchen gebildeter Stände Genüge zu leisten?" (a. a. O. S. 23). Ich frage weiter: ist das eine Beziehung zum Familienleben, wenn

zwei oder drei Seminaristen zusammen einer armen Familie, mit der sie nie in Berührung treten, ein Dachstübchen abmiethen, das sie, wie es hier vorkommt, gar noch mit irgend einem ihnen fremden Fabrikarbeiter theilen, und das sie im Winter der Kälte, im Sommer der Hitze wegen nach Möglichkeit meiden? daß sie alle ihre Hauptmahlzeiten in einem Keller oder in einer Volksküche einnehmen? Es ist am Seminar für Stadtschulen zu Berlin wiederholt constatirt worden, daß eine verhältnismäßig nicht geringe Zahl von Zöglingen bei dieser Lebensweise an Expansionskraft der Lungen und an Körpergewicht während ihres Cursus zurückgegangen sind.

Der erziehende Einfluß des Familienlebens besteht in seiner Ordnung. Je fester sich in dasselbe das salomonische Wort eingeprägt hat: alles hat seine Zeit, und je strenger darauf geachtet wird, daß auch alles seinen Ort habe, desto wohler wird uns im Hause. Die Ordnung desselben nimmt dem Manne gegen das Entgelt, das er ihr in treuer Arbeit leistet, die kleine Sorge ab, das Kümmern und Mühen um das, was seinen Gang wie ein Fußfessel hemmt und ihn hindert, das Auge zu erheben. Die Wechselbeziehung von Recht und Pflicht ist somit das andere bildende Moment im Familienleben, nemlich die Nothwendigkeit für jedes Familienglied, das Seinige zu leisten und dankbar anzunehmen, was ihm geboten wird; hierin liegt ferner die Nöthigung für den Einzelnen, sich selbst freiwillig Schranken zu setzen, sich in andere zu fügen und sie zu tragen. So lernt man in der Familie die sich wunderbar ergänzenden apostolischen Mahnungen verstehen, daß einer des andern Last und dabei doch ein jeglicher seine eigne Last trage; so lernt man Liebe annehmen und Liebe üben. Und diese Kräfte des Familienlebens vermag das gut eingerichtete und weise geleitete Internat zu entfalten. Zur guten Einrichtung gehört es, daß der Seminarist sich in demselben wohl fühlen kann, daß er ausreichende und gute Beköstigung erhalte, gesund wohne und schlafe und ihn eine Ordnung umgebe, welche die Ausrichtung seiner Pflichten ihm erleichtert. Kehr scheidet das Zellensystem, da zwei Zöglinge ein Zimmer als Arbeits- und Schlafzimmer gemeinsam benützen, das Stubensystem, da vier Zöglinge in einem Zimmer und anstoßendem Schlafgemach wohnen, und das Saalsystem, da zehn bis zwölf Zöglinge in einem Zimmer arbeiten, zwei- bis dreimal so viel zusammenschlafen (a. a. O. S. 22). Als eine gute Einrichtung wird die erstgenannte niemand aufführen; die andern können es sein; es kommt übrigens auch vor, daß eine viel größere Zahl den Arbeitssaal gemeinsam hat, was mir auch nicht gefallen will, und daß, wie meistens in Preußen, sechs bis acht Seminaristen mit einander wohnen, etwa dreißig in weiten Sälen gemeinsam schlafen, was bei uns als wohlthätig erprobt ist. Zur weisen Leitung gehört eine Hausordnung, welche jeden pietistischen Hauch, ebenso wie alle Pedanterie meidet, welche nicht Dinge fordert, die niemand mehr leisten mag, und andre verbietet, die jeder ausübt; eine Hausordnung, abgefaßt in der Sprache, die wir alle reden, also weder im Bibel- (Pölitz) noch im Turner- und Burschenton (vordem Bunzlau nnd Weißenfels: Du sollst ꝛc.), beschränkt auf wenige Bestimmungen, die ihre Basis haben in dem Sittengesetz, in der Rücksicht auf das allgemeine Wohlbefinden und auf die Förderung des Lehrzwecks, und in der sich das Haus als ein christliches darstellt. Diese Hausordnung muß aber dann auch gelten und alle binden. Die weise Leitung ist zugleich eine liebevolle und väterliche. Das wird erleichtert, wenn, wie es in Bunzlau geschieht, die Seminaristen sich in „Familien" theilen, deren jede einem besonderen Lehrer zur Sorge und Leitung übertragen ist. Die Mitglieder dieser Familien schließen sich eng und treu zusammen, und ihre Verbindungen überdauern das Anstaltsleben.

Das wohl eingerichtete, weise geleitete Internat erleichtert auch die sonstige Arbeit des Seminars. Ihre Schwierigkeit ist im Vorstehenden wiederholt in Erinnerung gebracht worden; hatte doch ein alter Seminardirector selbst sich gewundert, wie man sie nur hätte für möglich halten können. Die von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengeführten, an Alter, Lebensanschauung, Kenntnissen unter sich ungleichen, zum

Theil aus den unteren Ständen hervorgegangenen Jünglinge sollen in drei Jahren Lehrer werden. Das ist nicht möglich, wofern nicht dem, der sie bildete, nachgerühmt werden kann: „er goß auch Lieb und Glauben mit in die Form hinein.“ Damit sie aber solcher Einwirkung zugänglich werden, müßen sie Liebe und Vertrauen zum Lehrer haben und darum müßen sie ihn kennen, müßen ihm näher treten, als dies im Unterrichte möglich ist, und diese Annäherung wiederum vollzieht sich in der Lebensgemeinschaft des Internats. Diese Lebensgemeinschaft begründet sich in der gemeinsamen Feier, der kirchlichen, wie der vaterländischen. Die Gemeinschaft der Lebensideale, die gemeinsame Anbetung, die gemeinsame Freude über des Vaterlandes Ehrentage, das Bewußtsein des gemeinsamen Besitzes der höchsten Lebensgüter bindet fest, denn es hebt über alles trennende hinweg. Ist es möglich, den Seminaristen in eine solche Lebensgemeinschaft hineinzunehmen, dann, meine ich, hat er auch für das Amtsleben die Richtung erhalten; denn quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu.

Das Internat fördert endlich auch den Lehrbetrieb; das Externat hält ihn auf; schon die bescheidne Forderung, daß der Seminarist der ersten Classe seine eignen Lehrstunden außerhalb der vulgären Schulzeit empfange, stößt in größeren Städten auf wesentliche Schwierigkeiten. Das Externat erschwert es, daß sich die Schüler unter einander forthelfen, daß ihnen der Lehrer außer der Schulzeit unter die Arme greife, daß der Schüler sich unter Benützung der Anstaltsmittel übe. Man denke an den Musikunterricht, an die Möglichkeit für Seminaristen in Berlin, Wien, Hamburg, in ihren kleinen Miethswohnungen Clavier- und Geigeübungen anzustellen. Nur das Internat vermag es, die Lern- und Lehrarbeit des Seminaristen so zu ordnen, daß das große Pensum ohne Schaden für die Gesundheit der Zöglinge absolvirt werden kann; denn es hat Controle über den Privatfleiß, die Privatstunden und den sonstigen Nebenerwerb des Zöglings. Die Versuchung, durch Privatstunden die Mittel zu einigem Lebensgenuß zu gewinnen und dann die dringendsten Arbeiten in der Nacht zu absolviren, ist zu stark, als daß ihr der Seminarist nicht erliegen sollte, wenn er sich selbst überlassen ist. Man sage nicht: wir haben es als Studenten nicht viel anders gemacht und haben die Anstrengungen überwunden; wir waren am Tage unsre eigenen Herren, und die Seminaristen sind das nicht.

Man hat in den letzten Jahren Versuche mit einem facultativen Internate gemacht. Die Sache ist noch zu neu, als daß ein sicheres Urtheil darüber möglich wäre. So viel ist klar, daß ein Gewinn für den Lehrbetrieb nur vom obligatorischen Internat zu erwarten ist, und daß, wenn derselbe nicht allen Zöglingen verloren gehen soll, die Externen als Gäste anzusehen sind. Auch müßen diese manche Wohlthat entbehren; z. B. die Benützung der musikalischen Instrumente und der Sammlungen außerhalb der Lehrstunden. Anders ist es, wenn eine Einrichtung getroffen werden kann, wo die Zöglinge im letzten Jahre außerhalb der Anstalt wohnen und nur bei unzuverläßiger Aufführung in diese zurückgerufen werden. Das Externat bildet dann einen erwünschten Uebergang von dem Anstaltsleben zum öffentlichen. Die Voraussetzung für diese Institution ist aber, daß wohlfeile und gesunde Wohnungen in genügender Zahl in der nächsten Umgebung des Seminars zu haben sind (vgl. übrigens Dinter in seiner Selbstbiographie und Diesterweg: rhein. Blätter 1849 S. 310).

Es bedarf kaum mehr als einer Erwähnung, daß die erziehende Thätigkeit im Seminar den confessionellen Charakter desselben zur Voraussetzung hat. Es ist in der Encyklopädie an vielen Stellen von verschiedenen Standpuncten aus und unter den mannigfachsten Beziehungen mit überraschender Einmüthigkeit ausgesprochen, daß nur der erziehen kann, welcher bekennen darf, daß nur da Geistesblüte und Lebensfrucht zu erwarten steht, wo von innen heraus gearbeitet wird. Sonst kommt Technik, Geschick, Gelehrsamkeit zustande, aber nimmermehr Bildung. Der Encyklopädie ist die Frage um confessionellen oder confessionslosen Unterricht nicht die um das Regiment der Kirche oder des Staates, nicht die um Orthodoxie oder Rationalismus, sondern um Erziehung

oder Belehrung, um nicht zu sagen Abrichtung. Hätte nicht die Leidenschaft geblendet, wären nicht durch zum Theil recht ernstlich zu beklagende Verirrungen und Missgriffe die Gemeinden mitunter nicht ohne Grund ernstlich beunruhigt, man würde sich bald genug davon überzeugen. Man würde sich ins Gedächtnis rufen, daß die Männer des confessionellen Unterrichts, Luther, Melanchthon, Spener, Schleiermacher, stets wider den Orthodoxismus gestanden haben, daß gerade politische Obrigkeiten bei eintretenden Conflicten stets intolerant sind, ja die Lehrer würden begreifen, daß ihnen diejenigen den schönsten Preis ihrer Mühe versagen, welche ihnen verbieten wollen, frei und offen mit ihren Schülern von ihrem Gotte zu reden. Man überzeuge sich von der Stimmung ernst gesinnter Pädagogen in Oesterreich. Wir sind weit davon entfernt, die Schulen zu Hörsälen für die eben in den hochkirchlichen Kreisen geltenden dogmatischen Systeme machen zu lassen; wir wollen den Religionsunterricht nicht an die Geistlichen abgeben und ihn dadurch aus dem Organismus der Schule lösen; wir wollen endlich uns nicht das sagen lassen, was bereits an manchen Stellen um Anerkennung ringt: „die Schule hat nur zu lehren; jedes erziehliche Interesse ist von ihrer Arbeit ausgeschlossen."

Im Interesse des erziehlichen Princips also, im Interesse der Freiheit der religiösen Ueberzeugung, im Interesse des Friedens im Hause und der Wirksamkeit aller seiner Lebensfactoren wünschte ich, daß die religiösen Anschauungen der Zöglinge, der Lehrer des Seminars und der Schulgemeinden, für welche sie arbeiten, soweit als dies unter uns möglich ist, dieselben seien. Dies ist der Sinn des confessionellen Seminars. Getrennte Hausandachten, verschiedener Religionsunterricht, wenns recht zugeht, getrennter Unterricht in allen ethischen Disciplinen heben den Begriff gemeinsamer Erziehung, der Begeisterung für die nemlichen Ideale auf. Dagegen läßt sich ein Gastverhältnis Andersglaubender, sobald nur das Rechtsverhältnis klar ist, sehr wohl denken. „Ich hatte Juden gern im Seminar, Otto Schulz mochte sie nicht leiden," schreibt Diesterweg; ich stelle mich auf seine Seite; ich habe diese Gäste stets lernbegierig, bescheiden und dankbar gefunden, aber sie sind Gäste, und es darf ihretwegen den Schülern nicht das vorenthalten werden, worauf sie ein Recht haben. Aehnlich verhält es sich mit den Angehörigen anderer christlicher Bekenntnisse.

Anders würde die Sache allerdings im Externate liegen. Hier hat die Vereinigung confessionell geschiedener junger Leute zur Vorbereitung aufs Lehramt Schwierigkeiten, aber sie ist durchführbar, ohne daß die Arbeit selbst zu Schaden kommt. Ist endlich die Gefahr wirklich vorhanden, daß der Jesuitismus die confessionellen Lehranstalten, wie es seiner Zeit in den Gymnasien der Prov. Posen geschehen ist, zu Werkzeugen seiner Zwecke mache, so werden wir allerdings nicht bloß das politische Interesse des deutschen Reiches, sondern auch das religiöse der ev. Wahrheit und des inneren Friedens in der paritätischen Anstalt am besten gewahrt finden.

Es sind nur noch über einige minder wichtige Puncte Andeutungen zu geben. Die Disciplin im Seminar ist in der Regel gut. Es bilden sich nicht leicht Traditionen, da jeder Cötus geschlossen durch die Anstalt geht. Strafen sollten nur die verschiedenen Formen der Rüge, die Versagung von Unterstützungen und die Verweisung sein. Hausarrest habe ich wirksam gefunden, wo es galt, die verloren gegangene Auctorität eines Lehrers herzustellen, aber die Strafe hat viel wider sich, und ich würde sie schwerlich wieder verhängen. Geldstrafen gegen Ueberschreitungen der äußeren Ordnung sind wirksam, aber bedenklich. Solidarische Haftbarkeit einer Classe, der ganzen Anstalt für verlorne, verdorbne, gestohlne Sachen thut gute Dienste und erregt das Gefühl der Solidarität, aber es ist keine Strafe. Viele Directoren befördern den freiwilligen Abgang unfähiger, träger, unwürdiger Schüler; ich habe ihn stets bekämpft. Das Seminar muß tragen, erziehen, muß zu retten suchen, so lange als möglich. Wo aber die Möglichkeit versagt, muß es auch den Muth haben, zu sagen: dieser Zögling kann oder darf nicht Lehrer werden.

Der ehrenvolle Abgang ist mit einer Prüfung verbunden, welche sich überall als

eine praktische und eine theoretische, eine mündliche und eine schriftliche vollzieht. Das Resultat der Prüfung wird meistens in Prädicaten und Numern ausgedrückt. Zum Schaden der Sache. Die große Ungleichmäßigkeit der Principien, nach welchen die in ihren Personen schnell wechselnden Commissionen verfahren, und welche in Preußen noch dadurch vergrößert wurde, daß dem Commissär des Schulcollegiums immer wieder andre Regierungsräthe assistirten, nahm den Numern ihren Werth; dazu kam, daß die Communalbehörden, denen es sehr viel bequemer ist, Numern zu lesen als Zeugnisse, ihnen den Charakter einer Qualification verliehen, indem sie den Eintritt in den Stadtschuldienst von der Erlangung gewißer Prädicate abhängig machten. Es stellten sich auch noch größere Uebelstände heraus und darum hat man in Preußen die Numern beseitigt und stellt, wie es bei einer Amtsprüfung in der Ordnung ist, nur die Frage: ist Examinand qualificirt oder nicht? Natürlich werden außerdem die Leistungen in den einzelnen Gegenständen censirt.

Die Qualification (das brevet) berechtigt unterschiedslos zum Dienst an der Elementarschule in Stadt und Land; denn die zufällige Placirung einer Schule in einem Stadt- oder Landbezirk entscheidet nicht über ihren Charakter, so lange wir „Städte" von 700 und „Dörfer" von 1400 Seelen haben; selbst in Berlin, Hamburg, Stuttgart giebt es Schulen, zu deren Leitung nicht mehr erforderlich ist als zu derjenigen irgend einer Landschule. Zudem ist es auch recht precär, dem zwanzigjährigen Candidaten weiter gehende Qualificationen zu verleihen, wenn sie nicht in dem Maße des vor dem Eintritt ins Seminar erworbenen positiven Wissens begründet sind. Ich bin darum auch der Meinung, daß es Regel bleiben müße, die künftigen Land- und Stadtschullehrer in denselben Anstalten auszubilden und Seminare für Stadtschulen, wie sie in Berlin, Bremen, Hamburg bestehen, für Landschulen, wie wir sie in Beuggen und in Düsselthal haben, nur unter zwingenden Gründen, die ich in den angegebenen Fällen gern anerkenne, zu errichten.

Dagegen ist in der zweiten oder der Wiederholungsprüfung ein Unterschied in den Qualificationen zu firiren. Vernaleken und andre Directoren bekämpfen die zweite Prüfung der Elementarlehrer als eine zwecklose Behinderung ihrer Schüler auf ihrer Laufbahn. Sie haben überall da Recht, wo dieses Examen nur eine treue Copie des ersten ist. Daß es dazu auch in Preußen werden konnte, ist um so merkwürdiger, als die dasselbe ordnenden Ministerialrescripte auch nicht die entfernteste Veranlassung dazu gaben. Die Circularverfügung vom 6. October 1857 bestimmte: „Die definitive Anstellung ist von der Ablegung einer zweiten Prüfung, die frühestens zwei Jahre, spätestens fünf Jahre nach der ersten stattfindet, abhängig zu machen. In der letzteren ist unter angemessener Berücksichtigung der über amtliche und sittliche Führung beizubringenden Zeugnisse das Maß der materiellen, formellen und methodischen Fortbildung und der gewonnenen praktischen Selbständigkeit, die für eine definitive Anstellung erforderlich ist, zu erforschen. Zugleich können diejenigen Candidaten, deren Kenntnisse, namentlich in den Realien, das in dem Regulativ bezeichnete geringste Maß in der erforderlichen Ausdehnung übersteigen, ausdrücklich als für Lehrerstellen an gehobenen Elementar- und städtischen Schulen geeignet bezeichnet werden." Die Circularverfügung vom 30. März 1857 bestimmte: „Bei den Wiederholungsprüfungen hat die Prüfungscommission unter oder neben dem früher ertheilten Zeugnis auszusprechen, ob der Examinand nach Maßgabe seiner Fortbildung und weiter erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten zur definitiven Anstellung befähigt ist oder nicht. Dabei können Fortschritte in einzelnen Disciplinen besonders hervorgehoben werden und wenn der Examinand nach seinen Leistungen eine höhere Gesammtcensur als die früher erlangte verdient, so ist dieses ausdrücklich auszusprechen."

§§. 16 bis 26 der Prüfungsordnung für Volksschullehrer in Preußen vom 15. October 1872 setzen etwa Folgendes fest:

Das in der ersten Prüfung erlangte Zeugnis ist ein unantastbares Eigenthum des

Examinanden, aber es verleiht ihm nicht das Recht definitiver Anstellung, weil er sich vor derselben praktisch und selbständig zu bewähren hat. Der Nachweis, daß er das gethan, durch Zeugnisse seiner Vorgesetzten geführt, verschafft ihm Zulassung zur zweiten Prüfung. Diese untersucht seine praktische Tüchtigkeit und den Grad seiner Fortbildung. Sie erstreckt sich darum in ihrem theoretischen Theile hauptsächlich auf die Dinge, mit denen Examinand sich beschäftigt zu haben versichert. Ist es ihm gelungen zu beweisen, daß er selbständig zu lehren und zu arbeiten verstehe, dann wird er für definitiv anstellungsfähig erklärt; er hat aber außerdem das Recht, auf eine Specialprüfung in den Realien anzutragen, auf Grund deren ihm die Qualification zum Unterricht in den Unterclassen gehobener Schulen (Mittelschulen, Bürgerschulen, höhere Töchterschulen) verliehen wird. In dem Zeugnis ist es ausdrücklich auszusprechen, ob diese Licenz eine allgemeine sei oder sich nur auf einzelne Gegenstände (Naturkunde, Geschichte, Mathematik) beziehe.

Diese Prüfungseinrichtung würde allerdings zur weiteren Voraussetzung das haben, daß wenigstens mit einem Seminar in jeder Provinz Institutionen zur Fortbildung seminaristisch gebildeter Lehrer verbunden würden. Vorträge, wie sie in Berlin gehalten werden, erscheinen mir dazu nicht ausreichend; ich denke vielmehr, wie ich es schon in meiner Brochüre über Volksschule ꝛc. in Frankreich S. 87 ff. auseinandergesetzt habe, an eigentliche Lehrcurse, nicht sechswöchentliche, in die Sommerferien gepreßte, sondern an solche, die ein ganzes Semester andauern, mit denen auch die Gelegenheit zu Lehrübungen verbunden wird, und zu welchen den jungen Lehrern ebenso wie zum Besuche der Centralturnanstalt, des Institutes für Kirchenmusik Unterstützungen aus Staatsmitteln gewährt werden (vgl. die Curse für Zeichenlehrer in Eßlingen).

Uebrigens sollten überall die Seminare, wie es in Preußen meist geschieht, durch an ihnen abgehaltne allgemeine Lehrerconferenzen und durch Schulbereisungen der Seminardirectoren und Seminarlehrer mit ihren früheren Schülern in Verbindung bleiben. Wichtiger aber ist es, daß innere Beziehungen bleiben, daß die Seminardirectoren, die Familienlehrer in brieflicher Verbindung mit ihren früheren Zöglingen stehen, und diese in ihnen ihre natürlichen Berather sehen. An den Seminaren für Lehrerinnen hat die abhängige Lage, in der die jungen Mädchen meistens stehen, das leicht zu Wege gebracht. An Lehrerseminaren ist es nicht überall der Fall.

Man hat die Seminare auch vielfach anderen Zwecken dienstbar gemacht, Taubstummen- und Blindenanstalten mit ihnen verbunden, auch Waisenhäuser. Je deutlicher die Erkenntnis von dem Umfange der der Lehrerbildungsanstalt für sich zufallenden Aufgabe wird, desto mehr kommt man davon zurück. Dagegen ist zu erwarten, daß man sie für die Ausbildung der Schulinspectoren, bezw. für die Ertüchtigung der jungen Theologen für die Schulaufsicht in höherem Maße, als es bis jetzt schon in Preußen der Fall ist, in Anspruch nehmen werde. Es ist zu wünschen, daß das in einer Weise eingerichtet werde, die nicht, wie die gegenwärtige, beide Theile ohne wesentlichen Nutzen für sie belästigt. Der Mangel des gegenwärtig angeordneten Hospitiums besteht darin, daß die jungen Gäste über die Gründe des Verfahrens, das sie sehen, keine Belehrung daß sie überhaupt nur, wo sich ein Director ihrer besonders annimmt, eine für sie selbst bestimmte Unterweisung erhalten und daß sie nicht selbst geübt werden. Zudem ist die dem Hospitium bemessene Zeit zu kurz. Es wäre gewiß nicht unzweckmäßig, in jeder Provinz, nur ein Seminar mit der Ausbildung der Candidaten der Theologie für die Schulinspection zu beauftragen, diesem aber dann etwas zuzumuthen. Es ließe sich eine Einrichtung, bei welcher an der betreffenden Anstalt sowohl von den Lehrstunden in der Uebungsschule, wie von den Pflichtstunden der Seminarlehrer von vornherein einige Stunden für die Candidaten reservirt würden, wohl treffen. Für diese könnten dann 2—4 Curse von bezw. 3—6 Monaten eingerichtet werden. Sie würden in dieser Zeit in dem Seminar und besonders in der Schule hospitiren, sie würden sich in dieser üben und würden von den einzelnen Fachlehrern in die

specielle Methodik, von dem Director in die allgemeine Schulkunde eingeführt werden. Das Opfer eines 3- bis 6-monatlichen Aufenthaltes am Seminar, klein im Vergleich mit denen, die sie ihrer sonstigen Bildung bringen müßen, würde reichlich aufgewogen durch die Achtung vor der Arbeit der Schule, durch das Interesse für dieselbe und durch die Befähigung für das Inspectorat, welche sie gewönnen.

Am 9. Oct. 1869 sagte Herr v. Mühler vor dem preußischen Landtage: „Ich will es gern anerkennen, daß es auf dem Gebiete der Lehrerbildung einer intensiven Arbeit, einer unermüdeten Thätigkeit, einer festen Verfolgung der geistigen Ziele, die unsrer Nation vorgesteckt sind, auch fernerhin bedarf, um die Höhe zu behaupten und die fortschreitende Entwicklung zu sichern, zu der nach meiner Ueberzeugung gerade unsre deutsche Nation vor allen andern hier berufen ist.“ Diesem Ausspruch wird gewiß auch sein Nachfolger gerne zustimmen und wird die Bildung des Volkes weiter führen mit sichrer Hand, den Fuß im Festen, das Auge zum Besten.*)

Schneider. (Berlin.)

Vorsätze — dienen nach dem Sprüchwort als Pflastersteine auf dem Weg zur Hölle. Wenn dies eine runde Wahrheit wäre, so müßte die Pädagogik von Vorsätzen ganz stille sein. Allein jene Sentenz hat ja nur den Sinn, nicht daß man *durch* gute Vorsätze (denn nur solche sind gemeint), sondern daß man *trotz* denselben zur Hölle wandern könne, weil es bekanntlich viel leichter ist, einen Vorsatz zu fassen, als ihn zu halten; die nicht gehaltenen steigern allerdings die Schuld und beweisen eine um so größere Gewalt des Bösen, das sogar den in einzelnen Momenten sich aufraffenden guten Willen stets wieder wirkungslos macht. Aber daß es unmöglich sei, die guten Vorsätze zu halten, ist ebenso unwahr, wie es eine Thorheit wäre, zu behaupten, das Gute geschehe ohne Vorsatz, also instinctmäßig, nach der Eingebung oder Stimmung des Augenblicks sicherer und constanter, als wenn der Wille sich selber ein bestimmtes Gesetz auferlegt. Der Vorsatz ist darin wesentlich dasselbe, wie das Gelübde (s. d. Art.), nur mit dem Unterschied, daß dieses nicht bloß ein sittlicher, sondern immer zugleich ein religiöser Act ist; mit dem Vorsatz setze ich mir selber eine Regel, stelle sie mir vor Augen und binde mich daran, mit dem Gelübde lege ich zugleich in Gottes Hand das Versprechen ab, die Regel zu beobachten. Je jünger ein Kind ist, um so mehr wird zunächst die Angewöhnung und Abgewöhnung, d. h. die directe, unmittelbare physische Nöthigung, etwas zu thun und immer wieder zu thun, oder etwas nicht und nie mehr zu thun, den noch unsteten Willen bestimmen. Sobald aber Gebot und Verbot dazu kommen, also das erziehende Wort, das nicht physisch, sondern moralisch nöthigt, so kommt es darauf an, ob das Kind diese moralische Nöthigung als solche wirklich empfindet. Macht sie keinen Eindruck, so wird Gebot und Verbot stets wieder vergessen trotz täglicher Wiederholung: empfindet es sie aber, so kann möglicherweise auch ohne Vorsatz schon die Furcht vor der Strafe instinctmäßig wirken, sie wird das aber nur thun, soweit eben die Furcht ins Spiel kommt; was ungesehen und ungestraft geschehen kann wider das Gebot, das geschieht dennoch. Deshalb muß eben der Vorsatz, die freie Aneignung der Regel, die freie, klar bewußte Selbstbestimmung des Willens dazu kommen: ich *will* von nun an dies thun, jenes lassen. Daß auch solcher Vorsatz wieder vergessen, oder,

*) Es ist schon in einer früheren Anmerkung erwähnt, daß zwischen der Abfassung dieses Artikels und seinem Drucke eine längere Zeit liegt. Es hat sich gefügt, daß in diese die wichtigsten Entscheidungen für die Entwicklung des preußischen Seminarwesens fielen, und die Bemühung des Verfassers, dieselben in der Literatur und im Leben bis in die letzten Tage hin zu verfolgen, hat eine gewiße Ungleichmäßigkeit in die Arbeit gebracht, für welche Nachsicht beansprucht wird. Dieser bedarf der Artikel wohl auch sonst und die persönlichen Verhältnisse des Verfassers dürften ihm ein Recht auf dieselbe geben, da er gerade während der Zeit des Druckes seines Aufsatzes mit amtlichen Arbeiten überhäuft war und durch einen Ernst und eine Schwere des Amtslebens geführt wurde, wie er es bis dahin noch nicht kennen gelernt hatte. Berlin den 10. November 1872.

wenn man sich seiner auch erinnert, doch durch das Gelüste im Moment der Versuchung, durch die Macht der Leidenschaft außer Wirkung gesetzt werden kann, gerade in dem Augenblick, da er wirken, da er dem Willen einen Halt geben sollte, ist die leidige Erfahrung bei Alten und Jungen; aber die Erinnerung an den Vorsatz wird dann doch das Gewissen energischer in Bewegung setzen, man schämt sich dann um so eher vor sich selber, daß man, was man selber gewollt, nun erst nicht gethan habe. Aber eben diese Schwäche macht uns für uns selber, wie als Erziehern für unsere Zöglinge, den Glauben an einen göttlichen Beistand, an eine göttliche Kraft desto werthvoller, durch die dem Vorsatz eine durchschlagende, siegende Wirkung verliehen wird und die durch's Gebet zu erlangen ist. Wie übrigens die den Vorsätzen verwandten Grundsätze, die Lebensmaximen, nur dann einen Regulator der Sittlichkeit abgeben, wenn sie zusammengehalten werden durch einen Urgrundsatz, welcher das ganze Leben umfaßt, welcher nicht bloß auf einzelne sittliche Zwecke sich bezieht, sondern dem ganzen Leben seine feste Richtung, seinen einheitlichen Charakter giebt: so hängen auch alle Vorsätze in der Luft, wenn ihnen nicht ein fundamentaler Vorsatz zu Grunde liegt, der nichts andres ist, als was das Christenthum die Bekehrung oder bildlich das Aufstehen vom Schlafe, tiefer und umfassender die neue Geburt nennt. Wie die christliche Ethik keine Tugend lehrt, die in der Beobachtung einer Menge von Sittenregeln bestünde, sondern wie sie ein Leben pflanzt, aus dem als organische Gewächse alle einzelnen Tugenden in größter Mannigfaltigkeit hervorgehen: so sind auch in dem einen Vorsatz — den die Kirche pädagogisch zugleich und liturgisch im Acte der Confirmation (s. d. Art.) fixirt hat, — in dem Vorsatz: ich will als Christ leben und sterben, alle Einzelvorsätze enthalten, sind nur Anwendungen desselben auf alle einzelnen Lebensverhältnisse und Vorkommnisse, eben damit aber auch Beweise von der Realität und Gediegenheit jenes Urvorsatzes. Aber eben darum werden sie durch diesen nicht überflüßig gemacht; auch der entschieden christlich-gute Wille, wenn er seine Zwecke nur im allgemeinen festhält, kann im einzelnen schwach sein oder fehlgreifen; auch der Christ kann z. B., je nachdem sein Temperament beschaffen ist, im einzelnen Fall, wo er ein Unrecht empfindet, aufbrausend und dann im Reden nicht mehr wählerisch sein — da gilt's, den Vorsatz zu fassen und täglich zu erneuern: ich *will* mich nicht mehr vom Zorn übermannen lassen. Auf Vorsätzen beruht namentlich alles das, was wir zur christlichen Selbsterziehung (zur Ascese) zu rechnen haben; ich wappne mich gegen meine eigne Schwäche, meinen Wankelmuth u. s. f., indem ich mir vorsetze: ich *will* von nun an mehr in die Stille mich zurückziehen, ich *will* täglich ein Capitel der Bibel lesen u. s. w. Und da die Erziehung ihren Zögling ja eben zur künftigen Selbsterziehung vorbereiten soll, so wird in den mannigfachsten Beziehungen der Erzieher seinem Zögling sagen: nimm dir einmal ernstlich vor, alle Tage um die und die Zeit aufzustehen; nimm dir vor, keine Arbeit anstehen zu lassen bis zum andern Tag; nimm dir vor, alles, was du schreibst, pünctlich und schön zu schreiben u. s. w. Das giebt auch dem Knaben eine Ahnung davon, wie am Ende doch, abgesehen von göttlichem Segen, alles an seinem Wollen liegt; es läßt ihn die Kraft und die Bedeutung seines Willens erkennen. — Die Philanthropisten haben einst Tagebücher zu führen gerathen, die dann insbesondere den guten Dienst zu leisten versprechen, jeden an die einmal gefaßten Vorsätze zu erinnern. Ist das aber in Wirklichkeit selbst bei Erwachsenen ein sehr zweifelhaftes Mittel, da man sich sehr leicht gewöhnt, auf die eine Seite des Blattes überaus schöne Vorsätze, auf die andere ebenso schöne, womöglich noch rührendere Klagen, ja Bußlitaneien über das Nichthalten derselben zu schreiben, und schließlich die liebe Eitelkeit in beidem sich spiegeln zu lassen: so wäre bei Kindern und halbgewachsenen Jungen solch ein Journal über die eigene Seele geradezu unnatürlich — wäre eine systematische Gewöhnung an das Aussprechen herrlicher Vorsätze, in denen schon die reservatio mentalis steckte, daß die Wirklichkeit doch niemals der Idee entspreche. Ist der Zögling noch nicht reif und

fest genug, um ohne Feder und Papier Wache über sich zu halten, so ist die Aufmerksamkeit des Erziehers und dessen Mahnung an gefaßte Vorsätze das beste Tagebuch für ihn.

Palmer.

Vorschule. Erster Artikel. Unter einer Vorschule ist, wie die Bildung des Wortes lehrt, eine Schule vor einer andern Schule zu verstehen, d. h. eine Unterrichtsanstalt, welche diejenige Vorbildung vermittelt, welche zum Eintritt in eine andere Unterrichtsanstalt befähigt. In diesem allgemeinen Sinne findet das Wort wohl mancherlei Verwendung, die üblichste jedoch bezieht sich auf diejenigen Elementarclassen, welche mit höheren Bildungsanstalten (oder süddeutsch zu reden, Mittelschulen) in mehr oder minder engem Verbande stehend, Kinder vom Eintritt in das schulpflichtige und schulfähige Alter an in einem mehrjährigen Cursus, bis zur Vollendung des neunten Jahres etwa, mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten suchen, welche zum Eintritt in die unterste Classe einer Gymnasial- oder Realanstalt befähigen. Von diesen Vorschulen, also von den mit den Gymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen ꝛc. verbundenen Elementar-Vorbereitungsclassen soll im Nachfolgenden die Rede sein. So einfach diese Angelegenheit auf den ersten Blick erscheinen mag, so complicirt ist sie in der That, wenn man etwas näher hinschaut. Wir werden daher zu Gunsten momentaner Opportunitätsrücksichten nicht auf die Prüfung der zu Grunde liegenden Principfragen verzichten und demgemäß eingehender Erörterungen nicht entbehren dürfen.

I. Die höheren Schulen — um die in Nord- und Mitteldeutschland übliche Bezeichnung zu gebrauchen — beginnen ihren Unterricht auf einer elementaren Grundlage. Ihre unterste Classe setzt ein gewißes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, in der Regel auch ein gewißes Alter voraus, meist das vollendete neunte Lebensjahr (in Würtemberg das achte Lebensjahr. D. Red.) Kenntnis der bekanntesten biblischen Geschichten, Fertigkeit im Lesen, in der Hauptsache richtig schreiben können, leidliches Verständnis der vier Grundrechnungsarten mit ganzen (unbenannten) Zahlen pflegt gefordert zu werden. Diese Kenntnisse und Fertigkeiten müßen vorher erworben werden, was offenbar auf verschiedene Weise möglich ist, d. h. entweder privatim oder innerhalb irgend einer anderen Schule, welche diese Anfänge alles Wissens und Könnens lehrt. Das kann ihre specielle Aufgabe sein oder nur ein Theil der Gesammtaufgabe. Das Letztere würde der Fall sein, wenn der Knabe — von den Mädchenschulen wird besonders die Rede sein — mit 6 Jahren in eine vollständige Elementarschule einträte und sie nach 2—3jährigem Besuche an der Stelle verließe, wo der für den Eintritt in die höhere Schule erforderliche Besitz ihm gesichert ist. Errichtet man, wie das z. B. in Bremen der Fall ist, eine besondere Schule für die Zwecke der Vorbereitung auf mehrere höhere Schulen, oder verbindet man mit der einzelnen Schule eine elementare Vorschule, so besteht damit eine Schule ad hoc, die pädagogisch als in sich geschlossene Anstalt angesehen werden muß, selbst wenn eine administrative Union mit der eigentlichen Schule gegeben ist.

II. Die Praxis zeigt, daß die eben genannten Wege der Befriedigung dieses Bedürfnisses sämmtlich eingeschlagen werden. Am wenigsten häufig wird die Vorbereitung innerhalb der Familie selbst stattfinden, durch den Vater, durch einen der Familie zugesellten Hauslehrer oder unter Mitwirkung des einen oder anderen in der Nähe befindlichen Lehrers. Mit Ausnahme weniger, durch ganz specielle Verhältnisse bedingter Fälle wird man wohl diesen Weg bei Landwirthen, land- und forstwirthschaftlichen Beamten, Landgeistlichen, kurz da betreten finden, wo die Isolirung des Wohnsitzes darauf hinweist; in den Städten mag die Neigung vornehmer oder reicher Leute, sich auch in Erziehungs- und Unterrichtsanstalten von der Menge zu separiren, selbst wo kein Grund für solche Separation vorliegt, manchen Knaben bis zum 10. Jahre oder noch darüber hinaus im Hause behalten; daß in den allerhöchsten Regionen der Gesellschaft Unterricht und Erziehung in der Regel gänzlich in der Familie verbleibt, ist bekannt und braucht daher nur kurz erwähnt zu werden. Viel öfter aber besucht der künftige Gymnasial- und Realschüler vorher eine Schule. Es kann das eine öffentliche oder eine private sein.

Soweit hier Schulen in Frage kommen, welche unabhängig von den höheren Schulen für sich bestehen, Realschulen, Bürgerschulen, Bezirksschulen, die also nicht bloß Vorschulen sind, sondern nur als Vorschulen mitdienen, scheint für die Zwecke der Vorbereitung der Privatschule der Vorzug gegeben zu werden. Freilich müßen wir sagen: scheint, es fehlt eben ausreichendes statistisches Material, das uns genauere Uebersicht darüber gäbe, aus welchen Schulen die Gymnasien und Realschulen ihre in die untersten Classen eintretenden Schüler beziehen. In Preußen vorzugsweise, jedenfalls mehr als in den übrigen deutschen Staaten, hat neuerdings das Institut besonderer „Vorschulen" Eingang gefunden, welche, mit den höheren Schulen unmittelbar verbunden, Knaben im schulfähigen Alter aufnehmen und in etwa 3 Jahrescursen und in der Regel 2—3 Classen soweit führen, daß sie mit den vorschriftsmäßigen Vorkenntnissen mit dem vollendeten 9. Jahre in die Sexta übertreten können. Wiese, „das höhere Schulwesen in Preußen" II. S. 551. giebt 162 Vorschulen mit 14,338 Schülern an, so daß allerdings noch 207 Schulen (s. S. 549) ohne solche Vorbereitungsanstalt blieben. Diese Vorschulen stehen unter der unmittelbaren Leitung des Schuldirigenten, dem nur da, wo die Gesammtanstalt ausnahmsweise umfangreich ist, wie z. B. beim Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin, ein Assistent für die Directorialgeschäfte dieser Abtheilung beigegeben ist: der Unterricht wird von Elementarlehrern besorgt, die außerdem in den untern Classen wohl noch einigen Unterricht, namentlich in technischen Fächern, ertheilen, was leichtverständlicher Weise in den Reallehranstalten häufiger und ausgedehnter der Fall ist als in den Gymnasien. *)

III. Es gilt nun zu untersuchen, ob wir diese Vorschulen als einen organisatorischen Fortschritt anzusehen und demnach ihre Verbreitung über das ganze Gebiet des höheren Schulwesens anzustreben haben, oder ob principielle und ernstliche Bedenken einer solchen Einrichtung entgegenzustellen sind. Wenn Referent keinen Anstand nimmt, schon an dieser Stelle zu erklären, daß er ein Gegner dieser Einrichtung ist, so erkennt er damit die Verpflichtung an, in erster Linie die Gründe sorglich aufzusuchen, welche für die Beibehaltung und Fortentwicklung der „Vorschulen" sprechen oder wenigstens von ihren Vertheidigern zur Sache beigebracht werden.

Unzweifelhaft ist für alle Schulen Gleichartigkeit der Schüler der einzelnen Classen ein wesentliches Bedürfnis, und jede Schule ist verpflichtet, sich dieselbe soweit es möglich zu sichern. Jeder weiß auch, daß das immer nur in gewißem Maße erreichbar ist, und daß innerhalb der einzelnen Schülerabtheilungen trotz aller Vorsicht bei Versetzungen und Neuaufnahmen mehr Ungleichheit übrig bleibt, als zu wünschen wäre. Daher liegt es im Interesse der Schule, daß sie auf ihrer untersten Stufe mit möglichst gleichartigen Schülern beginnen kann und nicht etwa die Sexta erst dazu verwenden muß, die Gleichmäßigkeit der vorauszusetzenden Vorbildung herzustellen. Der sicherste Weg, dieses wesentliche Interesse zu wahren, liegt in der Vorschule, die mit der Hauptschule unmittelbar verbunden ist. Sie verfolgt kein anderes Ziel, als der Hauptschule genau so vorbereitete Schüler zuzuführen, wie sie für die Sexta gebraucht werden, und sie kann dieses Ziel um so gewißer erreichen, als sie selbst darin gleichartige Schüler besitzt, daß alle aus der Vorschule in die Sexta übergehen beabsichtigen. Diese Uebereinstimmung und der unmittelbare Zusammenhang mit der Hauptschule garantiren so ziemlich den Erfolg. Dazu kommt, daß, wenn auch zugegeben werden mag, daß die Aufgabe der Vorschule in der Hauptsache mit der unteren Stufe der Elementarschule überhaupt zusammenfällt, die Vorschule doch die von der Hauptschule festgesetzten Vorbedingungen für den Eintritt in die Anfangsclasse unmittelbarer und ausschließlicher als Lehrziel verfolgen kann als jede andere Elementarschule. Denn die untere Stufe dieser Anstalt kann sich doch, und wenn auch die ersten Anfänge überall wesentlich dieselben sind, ihrer Beziehung zu den oberen Stufen dieser Schule nicht entäußern, sie bleibt immer Glied eines eigenen

*) Gemeinsame Vorschulen für Gymnasien oder lateinische Schulen und Realanstalten bestehen auch in Württemberg sehr viele. D. Red.

Schulganzen. Die Rücksicht auf Schüler, welche nach 2 oder 3 Jahren in eine andere Anstalt übergehen, kann oder darf wenigstens nur so weit gehen, als sich mit der Wahrung des eigenen Interesse und der Verfolgung des eigenen Zieles verträgt.

Zudem, wohin mit den Knaben, wenn sie doch zu Hause nicht vorbereitet werden können oder sollen? In eine Privatschule? Das hängt vom Stande des Privatschulwesens der betreffenden Stadt und zugleich von der Neigung der Eltern für unterrichtliche Absonderung ihrer Kinder ab. Vielleicht, wenn's keine eigentliche „Vorschule" giebt, ist die Privatschule noch der beste Ausweg, sie wird vielleicht zu einer Vorschule, bei der dann das materielle Interesse des Inhabers den mangelnden unmittelbaren Zusammenhang mit der Hauptschule leiblich ersetzt. Wenig beliebt ist — wenigstens bei den Wohlstehenderen — die Benutzung der eigentlichen Elementarschule, sie heiße nun Volks- oder Bürger-, oder Bezirks-, oder Stadtschule oder wie sonst immer. Namentlich in den größeren Städten ist es gewiß nur ein mäßiger Bruchtheil der Schüler der Sexta, welcher von den selbständigen öffentlichen Elementarschulen aus übertritt. Und auch das hat seine Gründe. Die Stadtschulclassen sind in der Regel gar zu voll, mindestens voller als die Vorschulclassen oder die Classen der theurern Privatschulen. Leider Gottes ist das nur zu wahr, so daß man's dem Vater, der zudem leicht und gern ein paar Thaler zum Schulgelde zulegt, kaum verübeln mag, wenn er mit einiger Sorge und Scheu auf diese 50, 60, 70 Schüler zählenden Anfangsclassen blickt. Und dann welche gemischte Gesellschaft! Welcher Ueberfluß an Gelegenheit, im Hause anerzogene bessere Sitten zu vertauschen mit allerlei Unsitten, Rohheiten und Ungezogenheiten! Man braucht ja nicht exclusiv gesinnt zu sein; man braucht ja seine Kinder nicht hermetisch gegen Berührungen, wie sie das Leben nun einmal bringt, abschließen zu wollen; man kann einräumen, daß bei der Erziehung von Knaben sich nun einmal um solche Mislichkeiten und unangenehme Zugaben nicht ganz herumkommen läßt; und darf am Ende doch dem Wege den Vorzug geben, der des Unangenehmen und Mislichen uns am wenigsten zumuthet, während er im übrigen zu dem angestrebten Ziele mit gleicher Sicherheit führt.

Wir können auch einen ökonomischen Grund für die Vorschulen ins Feld führen, mehr noch im Sinne der Schulverwaltungen, als des Schulpublicums. So eine gut eingerichtete und gut besuchte Vorschule, bei der doch niemand an Schulgeldfreiheit, sondern vielmehr an ein leibliches Schulgeld denkt, vermag nicht nur sich selbst zu tragen, sondern kann sogar noch der Hauptschule ein wenig beistehen in Verminderung ihres Deficits und somit der Patronatsbehörde den Zuschuß mindern helfen. In der Elementarschule solls ja künftig gar nichts mehr kosten, das ist ein Axiom der modernen Zeit, warum nicht durch die gut bezahlten Vorschulen eine artige Summe Geldes dem Schulwesen erhalten, das doch so außerordentlich viel bedarf und darum sichere und an sich nicht verwerfliche Einnahmen nicht leichtfertig abweisen soll?

Das sind ganz reelle Gründe, die nicht ohne weiteres von der Hand gewiesen werden können. Weniger gilt das dem Motive, das wir der Vollständigkeit wegen nicht unerwähnt lassen wollen, und welches in der lieben Eitelkeit der Menschen beruht. Dieser behagt es nemlich, das Bübchen schon mit 6 oder 7 Jahren in einer höheren Sphäre zu wissen. Ists auch einstweilen nur die Vorschule zum Gymnasium, die er besucht, das alles gehört doch gewißermaßen schon zum Gymnasium oder zur Realschule, und das hat doch ganz andern Klang und Schick, als so eine Bürger- oder Stadtschule: es sagt sich schon viel besser, von der ungleich nennenswertheren Gesellschaft noch ganz abgesehen, welche ihre Kinder dorthin schickt; das giebt allerlei kleine Beziehungen und Bekanntschaften, nicht für die Kinder allein, die angenehm und sogar nützlich sind. Fügen wir schließlich noch hinzu, daß zu Gunsten dieser „Vorschulen" bei manchem ihre Verbindung mit der Hauptschule auch deshalb sprechen mag, weil den Lehrern der Hauptschule dadurch Gelegenheit geboten wird, ihre Schüler schon zeitig ins Auge zu fassen und kennen zu lernen, so werden wir wohl so ziemlich alles beigebracht haben, was ein gewissenhafter Anwalt für seinen Clienten herbeizubringen vermag. Wir haben den Vor-

wurf einer parteiischen Uneigennützigkeit wohl nicht zu fürchten, wenn wir nunmehr auch den Gegnern der Einrichtung das Wort lassen.

IV. Hier werden wir zunächst auf ein allgemeines Gebiet, das der Schulorganisation überhaupt, gewiesen: die Stellung der sogenannten Vorschule innerhalb der Gliederung des Schulwesens erscheint als eine unklare, ja sogar unrichtige. Die Vorschule gehört zum Elementarschulwesen und schließt sich doch factisch an das höhere Schulwesen an. Nun kann man freilich sagen, daß dieser Anschluß nur ein äußerlicher sei, und daß der pädagogische Charakter der Vorschule dadurch in keiner Weise alterirt werde, daß in den Ressortverhältnissen eine Aenderung zu Gunsten der Einheit der Leitung und Aufsicht eintrete. Man kann sogar den Einwand um seiner doctrinären Fassung willen bekämpfen und sagen, auf die strenge Gliederung und Eintheilung komme es gegenüber unbezweifelter Zweckmäßigkeit gar nicht so sehr an. Und gewiß ist an der Sache allzeit mehr gelegen, als an dem System. Allein jene Gliederung ist doch keine zufällige und willkürliche, sondern ist aus dem innersten Wesen der Sache abgeleitet; in ihren Grundzügen ist sie nicht von außen her gemacht, sondern ist von innen heraus geworden; sie wird um so wichtiger und unentbehrlicher, je mehr sich die Grenzen des ganzen Gebietes erweitern und der immer größer werdenden Mannigfaltigkeit der vorgesteckten Einzelziel auch eine größere Mannigfaltigkeit der für ihre Erreichung getroffenen Veranstaltungen entsprechen muß. Sowie Theilung der Arbeit, eine so gebieterisch auftretende wie im allgemeinen willig anerkannte Forderung unserer Zeit, auch im Bildungswesen zur Geltung kommen muß, so liegt ja auch auf der Hand, daß der inneren Theilung auch die äußere Ordnung möglichst entsprechen muß, daß dem einzelnen Gebiete innerhalb des großen Ganzen zugutkomme, was ihm zugehört, an Kräften wie an Material. Für freie innere Entwicklung und Bewegung bleibt innerhalb dieser principmäßigen Ordnung Raum genug übrig; ja diese nothwendige Freiheit wird dadurch vielmehr gefördert. Nun aber kann darüber kein Zweifel bestehen, daß erstlich das Elementarschulwesen ein von dem höheren Schulwesen wesentlich verschiedenes Unterrichtsgebiet ist, wie sehr auch in allgemeinen leitenden Gesichtspuncten und durch Gemeinsamkeit pädagogischer Lehre und Kunst verbunden, und daß zweitens die Vorschule überall unter die Gesichtspuncte der Elementarschule fällt. Warum also, wenn man doch sonst so scharf trennt und schematisirt, einen Theil der Elementarschule aus dem eigenen Hause ausquartieren und anderswo unterbringen? Es darf die Thatsache, daß dies geschieht, wohl einigermaßen befremden.

V. Wie stellt sich nun das Elementarschulwesen zu dieser Frage? Ist es damit einverstanden, daß die „Vorschule" in der jetzigen Gestalt besteht und sich weiter verbreitet? So schwierig sich hier auch eine bestimmtere Antwort geben läßt, uns scheint wohl unzweifelhaft: wer die Interessen der Elementarschule ernstlich warnehmen will, kann mit dem Vorschulwesen nicht einverstanden sein. Und so ist denn dem Referenten auch keine Aeußerung aus den in Frage kommenden Kreisen bekannt, welche dem Princip des Vorschulwesens zugestimmt hätte. Man betrachte doch die Lage des Elementarschulwesens! Es steht in jeder Beziehung hinter dem höheren Schulwesen zurück. Schon ein Blick auf die organisatorischen Verhältnisse zeigt dies deutlich. Wie künstlich ist das Gymnasial- und Realschulwesen in manchen Staaten, zumal in Preußen, gegliedert, wie sorgfältig das Einzelne festgestellt, wie weit geht die vorgeschriebene Uebereinstimmung der äußeren Gestaltung und inneren Ordnung! Im Elementarschulwesen ist eigentlich nur die einclassige Schule der Stiehl'schen Regulative in entsprechender Weise ausgestattet; ein sehr wichtiges Gebiet, das der gehobenen Elementarschule, der Stadt- oder wie manche wollen, Mittelschulen, entbehrt noch völlig der Regelung und Ordnung. Es sind nur einzelne Ansätze dazu vorhanden, so daß es im Moment nicht einmal zweckmäßig erscheinen könnte, in einem Unterrichtsgesetze oder im Verordnungswege eine Fixation durch Regulativ oder Reglement vorzunehmen, die sich ohnehin, auch unter andern Verhältnissen, auf die Hauptpuncte beschränken und der Mannigfaltigkeit der Gestaltung hinreichenden

Spielraum lassen müßte. Eine Periode lebendigerer Thätigkeit auf diesem Gebiete in den mittleren und größeren Städten müßte vorangehen. Daran fehlt es aber ja selbst in Städten, welche sonst für ihr Schulwesen rühmlichst besorgt sind, wie das z. B. von Berlin gilt. Die Fürsorge für das Elementarschulwesen hält nicht völlig gleichen Schritt mit der für das höhere Unterrichtswesen. Wir brauchen bloß von dem organisatorischen Gebiete hinüberzutreten auf das ökonomische, um jeden etwa noch möglichen Zweifel zu beseitigen. Wie weit steht da, wenn sporadische Ausnahmsverhältnisse abgerechnet werden, doch das Elementarschulwesen zurück. Sicher fehlt es auch im höheren Schulwesen nicht an schlecht dotirten Schulen und an Lehrerstellen, die ihren Mann nur dann halbwegs nähren, wenn er die Nebenarbeit übermäßig steigert, ja vielleicht zur Hauptarbeit macht: daß die durchschnittliche Dotation der Elementarschulen, und zwar namentlich der städtischen, eine auch verhältnißmäßig viel unzureichendere ist, das wird ernstlich wohl nicht bestritten werden wollen. Allerdings, die Abhülfe ist nicht leicht und läßt sich nicht mit einem Schlage beschaffen; am allerwenigsten durch das beliebte Universalmittel der Staatshülfe, welche, im umfassenderen Maße gewährt, voraussichtlich nur zu noch viel größeren Verwicklungen führen würde; wohl aber, wenn auch nur Schritt für Schritt, von einem regen Gemeindeleben aus. Dazu ist vor allem lebhaftes Interesse der Gemeinde erforderlich, und wenn das noch nicht oder nicht überall in wünschenswerthem Grade hervortritt, so muß dasselbe auf alle Weise geweckt, genährt, gesteigert werden. Selbstverständlich müßen etwaige Hindernisse aus dem Wege geräumt oder mindestens abgeschwächt werden. Ein solches Hindernis nun würde der Anwalt der Elementarschule in dem jetzigen Vorschulwesen erblicken müßen. Die höhere Schule, nur ihre eigensten Interessen verfolgend, kann sich wohl damit zufrieden geben, daß besondere Elementarschulen die Vorbereitung für sie übernehmen und sich zu diesem Zwecke von den übrigen Elementarschulen völlig absondern. Für die höhere Schule ist es einerlei, ob ein anderes Schulgebiet dadurch nothleidet. Noth leidet aber in der That die Elementarschule, der dadurch die besten Kräfte entzogen werden, nicht bloß unmittelbare Nahrung gewährende, sondern auch solche, die mittelbar helfen. Gerade diejenige Gattung der Elementarschulen, welche ihren Stock und Kern bilden sollte, die von den Hinderungen der niedrigsten Schulart, der Armen- oder Freischule, befreite Bürgerschule wird durch die Vorschulen wesentlich verkürzt. Für die Elementarschule bleiben in der Hauptsache nur diejenigen Bevölkerungskreise übrig, die für die Erziehung ihrer Kinder wenig thun können, also auf Freischulen oder Schulen mit sehr niedrigem Schulgelde angewiesen sind. Nun mag man Schulen gründen, welche kein Schulgeld erheben, und mag sie so freigebig wie möglich in Bezug auf Gebäude, Einrichtung, Lehrmittel und Lehrkräfte ausstatten; man wird doch wohl — wenigstens mit der Zeit — den Gedanken an eine generelle Aufhebung des Schulgeldes in der Elementarschule aufgeben. Je mehr man der Schule geneigt und ihre äußere und innere Lage zu fördern bereit ist, desto mehr muß man sparsam sein, das heißt zu Rathe halten, was der Schule zu statten kommen kann. Daß dazu diejenige Betheiligung der wohlhabenderen Kreise gehört, welche der Schule in der Form des Schulgeldes zutheil wird, bedarf nicht der Erörterung, sowenig wie es des Beweises bedürfen möchte, daß der Ersatz dieser Zuschüsse der Gesammtheit viel schwerer wird, als den Einzelnen die unmittelbare mit ihrem eigensten Interesse Hand in Hand gehende Leistung. Die Vorschulen der höheren Schulen, einigermaßen besucht, sind im Etat des höheren Schulwesens eher Gewinn- als Verlustpositionen. So entstünde die einigermaßen wunderliche Situation, daß das überaus bedürftige Elementarschulwesen es noch unternähme, einen Theil der Kosten des höheren Schulwesens zu tragen. Was aber noch viel höher anzuschlagen ist als der Verlust ziemlich erheblicher materieller Mittel, welche durch die Vorschule dem Elementarschulwesen entzogen werden, scheint uns der Verlust an Interesse für die Elementarschule überhaupt zu sein, der darin liegt, daß die Mängel der Entwicklung und Ausgestaltung des Elementarschulwesens gerade in denjenigen Kreisen nicht unmittelbar empfunden wer-

den, die über die Schuletats der Städte berathen und beschließen. Für die Söhne des wohlhabenden Bürgers und leidlich situirten Beamten ist aber die Vorschule die Elementarschule, auch wenn an ein akademisches Studium des Knaben oder an einen Beruf, der den Besuch einer höheren Schule bis zur Prima erfordert, nicht gedacht wird. Bestände die Vorschule nicht, so müßte das Elementarschulwesen diejenige Schulart aus sich heraus entwickelt haben, deren untere Abtheilung die Aufgabe der Vorbereitung für die höheren Schulen mit übernähme. Und es würde dies gekonnt haben, weil es in der vortheilhaften Lage gewesen wäre, nicht lediglich Geldopfer von der Commune zu verlangen. Je mehr dagegen die Vorschulen sich über das Gebiet des höheren Schulwesens verbreiten, desto mehr wird die Entwicklung einer höheren Elementarschule, einer wirklichen Bürgerschule als ein Luxus erscheinen; und die Zeit für Luxusanlagen im Schulwesen wird nicht so leicht kommen.

VI. Das jetzige Vorschulwesen leistet ferner der Hypertrophie des höheren Schulwesens entschiedenen Vorschub. Diese Ueberwucherung liegt, wie an anderer Stelle (s. d. Art. Stadtschule) erörtert worden ist, einestheils in der zu großen Zahl höherer Schulen, andererseits in der Ueberfüllung ihrer Unter- und Mittelclassen, im oft grellen Contrast zu der Verödung der obersten Unterrichtsstufe. Daß die Vorschule diesen Uebelstand befördert, liegt auf der Hand. Denn die Schüler der Vorschule besuchen diese in den seltensten Fällen mit dem Vorbehalte, daß erst nach Absolvirung der Vorschule über die Wahl der weiter zu besuchenden Schule entschieden werden soll. Es ist wohl so gut wie immer schon entschieden, daß der Knabe in diejenige Schule übergehen soll, mit welcher die Vorschule unmittelbar zusammenhängt. Und es ist wohl eben so sicher anzunehmen, daß der Vorschulschüler es bis zum Uebertritt in die Sexta bringt, auch wohl noch, wenn er auch einige Uebung im Sitzenbleiben dabei erlangt, bis zur Quinta oder gar Quarta. Selbst angenommen, daß die Schule es mit den Versetzungen recht genau nimmt, das wird wohl niemand bestreiten, daß auf diesem Wege durch die Vorschule in die Hauptschule doch um einiges *mehr* Unfähige hinüberschlüpfen, als das der Fall sein würde, wenn alle Sextaner durch die Aufnahmeprüfung hindurchgehen müßten. Und wenn ferner auch zugegeben werden mag, daß es nimmer gelingen wird, von den höheren Schulen allen Ballast an Unfähigen und nicht hinreichend Befähigten fernzuhalten, so wird doch wohl auch eingeräumt werden müßen, daß man nichts begünstigen soll, was diesen großen Misstand fördert. Es kommt noch etwas in Frage, was recht schwer wiegt und recht ernste Beherzigung verdient. Die Vorschulen befördern auch die frühe und zu frühe Entscheidung über den Bildungsweg der Kinder. Aeußere Gesichtspuncte geben dabei den Ausschlag, nicht die maßgebenden inneren: wie viel das Schulgeld beträgt, wie die Schule heißt, welche Gesellschaftsclassen sie besuchen. Wir schwärmen keineswegs für eine „allgemeine Volksschule" als ein *jetzt* erreichbares Ideal; aber wahrlich auch nicht für die „Standesschule," und es befördert diese bedauernswerthen Absonderungen schon der Jugend, wenn man durch die Vorschule die Elementarschule zu etwas ganz anderem herabsinken läßt oder doch dieses Sinken begünstigt, als sie eigentlich sein sollte. Denn die Vorschulen der höheren Schulen werden eben zugleich die Elementarschulen der wohlhabenden Classen. Wenn nun für den Knaben aus den letzteren nach jetziger Lage der Dinge kaum eine andere Schule als Anfangsschule vorhanden ist, so ist er eben damit auch in Bezug auf Inhalt und Ziel der Schule gleich für das höhere disponirt, einerlei, ob er dahin geeignet ist oder nicht. Man wird einwenden, daß nicht viel gewonnen sei, wenn man auch die ersten drei Schuljahre, etwa bis zum vollendeten 9. Lebensjahre von jeder solcher Entscheidung und jedem präjudicirenden Schritte frei halte; mit 9 Jahren ist man eben auch noch nicht im Stande, Fähigkeit und Neigung richtig zu schätzen. Das ist wahr, aber es bleibt ebenso wahr, daß die Entscheidung je früher, desto unsicherer ist und also das 10. Jahr immer noch dem 7. Jahre vorgezogen werden muß.

VII. Wir können dem Gewichte der gegnerischen Gründe uns wohl nicht entziehen

und geben zu, daß eine wahrhafte Berechtigung der jetzigen Vorschule nicht zur Seite steht: es läßt sich von ihr kaum mehr sagen, als daß sie, wie nun einmal die Dinge liegen und wie man sie hat werden lassen, ein in mancher Beziehung bequemes und nützliches Auskunftsmittel ist. Es wäre darum verkehrt, sie beseitigen zu wollen, ehe eine ganze Reihe anderweitiger Maßnahmen vorhergegangen ist, die sich in erster Linie innerhalb des Elementarschulwesens vollziehen müßen, und die im Interesse aller Betheiligten nicht länger verzögert werden sollten. Bis dahin möchten unsere Vorschulen immerhin bestehen bleiben — selbst nachher werden ja Fälle übrig bleiben, in denen gerade dieser Weg der Vorbildung sich empfiehlt — aber doch auf Grund der klaren Erkenntnis, daß es sich um ein Auskunftsmittel handelt und um nichts mehr. Dabei möchten vielleicht noch zwei Bemerkungen verstattet sein. Erstlich könnte die — unseres Wissens in Bremen bestehende — Einrichtung vielleicht empfohlen werden, für mehrere öffentliche höhere Schulen Gesammtvorschulen anzulegen. Zweitens wünscht Referent dringend, daß man ernstlich prüfe, ob der Vorbereitung nicht mindestens ein Jahr zugelegt und dagegen der Eintritt in die untersten Classen der höheren Schulen um ein Jahr weiter hinausgeschoben werden solle. So weit, wie manche zu gehen wünschen, die der Elementarschule die Zeit bis zum 13. oder 14. Jahre zuweisen, und erst auf diesen gemeinschaftlichen elementaren „Unterbau" das höhere Schulwesen errichten wollen, soweit zu gehen, trägt Referent Bedenken, während er andererseits überzeugt ist, daß wir jetzt jedenfalls zu früh beginnen, zu früh in jeder Beziehung. Es ist zu frühzeitig erstlich in Bezug auf den Beginn des Pensums höherer Schulen, das ein gewißes Maß von erworbener Kraft und von Vorkenntnissen voraussetzt, zu frühzeitig dann in Bezug auf die elementare Unterrichtssphäre, aus der noch manches nützliche, ja werthvolle in die weitere Schullaufbahn und in das Leben mitgenommen werden könnte (wie denn namentlich auf dem Gebiete des Anschauens, der Sinnebildung manches dem Gymnasiasten gerettet werden könnte, was ihm sonst verschlossen bleibt), zu frühzeitig endlich für die Wahl der besonderen Schulgattung. Am wenigsten würde, wie sich schon oft praktisch erwiesen hat, das Gymnasium (und die Realschule) leiden, wenn sich ihr Cursus um 1—2 Jahre unten verkürzte, was allerdings auch das Maximum der Verkürzung bleiben müßte: im Gegentheil würden die Resultate an Sicherheit und Intensität unzweifelhaft gewinnen. **Paldamus.**

Vorschule. Zweiter Artikel. Die Verschiedenheit der Gaben, welche den einzelnen menschlichen Individuen zutheil geworden sind, so wie die Verschiedenheit der Bedürfnisse und Gestaltungen des menschlichen Lebens hat eine gewiße Mannigfaltigkeit der Schularten zur nothwendigen Folge.*) Die Schulen sind einander ungleich in Bezug auf das Ziel, das sie erstreben, die Länge des Wegs, der dazu führt, die Mittel der Förderung auf demselben, welche gewählt werden und zu Gebote stehen, ja selbst in Bezug auf den Ausgangspunct, mit dem sie beginnen. So verschieden nun aber auch je nach den Verhältnissen des elterlichen Hauses die bildenden Elemente sind, welche in den ersten Lebensjahren auf die kindliche Seele eindringen und die Kräfte derselben wecken und zur Bethätigung reizen,**) so muß doch die Schule bei jedem Kinde, das ihr übergeben wird, mit den Elementen beginnen, Elementarschule sein.***) Während nun aber dieser Satz als unbestritten feststeht, theilen sich die Ansichten bei der Frage, auf welchem Puncte, in welchem Stadium sich die Schulen von einander scheiden sollen, und ich trage kein Bedenken, meine Ueberzeugung dahin auszusprechen, daß die Scheidung schon mit der Elementarschule beginnen, der unterscheidende Typus der einzelnen Schulart bis auf die Anfangsclasse sich erstrecken soll. Wären freilich die zwischen den einzelnen Schularten errichteten Schranken in der Weise unübersteiglich, daß jeder, welcher einmal in

*) Die Nachweisung hievon s. in dem Art. Schularten, vgl. Schule S. 985 f.
**) Vgl. d. Art. Schülerzahl Bd. VII. S. 781 f.
***) Vgl. d. Art. Elementarschule.

einer bestimmten Art seine Laufbahn angefangen hat, nie mehr in eine andre übertreten könnte, so würde die betreffende Einrichtung einen so kastenmäßigen Anstrich erhalten, daß sich schwere Bedenken dagegen erheben müßten. Allein die Natur und die Humanität haben dafür gesorgt, daß jene Schranken in Fällen, welche einen Wechsel der Laufbahn rechtfertigen, durchbrochen werden können — vgl. d. Art. Freistellen mit der Redactionsanmerkung S. 537. Dieses vorausgesetzt halte ich eine besondere Elementarschule zur Vorbereitung auf die höheren Schulen, Gymnasium und Realschule, das, was man im engeren Sinne Vorschule nennt, für ein berechtigtes Glied in dem Organismus eines höher entwickelten Schulwesens, ein Glied, das allerdings in mehreren Beziehungen ein bevorzugtes genannt werden kann, jedoch nicht infolge ungerechten Verfahrens oder schuldhafter, tadelnswerther Verkürzung von irgend einer Seite, sondern infolge natürlicher Verhältnisse, gegen welche ebensowenig eingeschritten werden kann, als gegen die Verschiedenheit der Menschen nach Fähigkeiten, Vermögen, Stellung u. dgl. Die Vorschule wird von den Söhnen solcher Familien bevölkert, welche in der Lage sind, ihren Kindern eine höhere Schulbildung zu verschaffen. Solche Knaben werden in der Regel infolge ihrer günstigeren häuslichen Verhältnisse schon etwas entwickeltere geistige Fähigkeiten, namentlich ein geübteres Sprachvermögen in die Schule mitbringen, als die Kinder aus den niederen Schichten der Bevölkerung, welche allerdings an ursprünglicher Begabung, hinsichtlich jener höheren Keime, welche Gott nach freier Wahl in die Menschheit ausstreut, allen andern vollkommen gleichberechtigt sind. Die Aneignung der Elemente des Wissens wird bei den genannten Schülern aus den angegebenen Gründen durchschnittlich auch leichter und schneller von statten gehen, als z. B. in den Freischulen. Der bedeutend höhere Betrag des Schulgelds, welches von den Eltern jener verlangt werden kann, hat zur Folge, daß die Schülerzahl wesentlich geringer bleibt und geringer erhalten werden kann, wodurch wiederum ermöglicht wird, das Lehrziel höher zu stecken, den Lehrern höhere Besoldungen zu geben, also leichter tüchtige zu bekommen, und die besten Lehrmittel zu beschaffen. Die Lehrer werden den Unterrichtsplan und die Methode nach den Bedürfnissen und Forderungen der höheren Anstalt einrichten, auf welche sie ihre Schüler vorbereiten, auch wenn die Vorschule mit dieser nicht in einem organischen Zusammenhang stehen sollte. Es wird aber zweckmäßig sein und im beiderseitigen Interesse liegen, daß eine solche Verbindung, sei es in engerer oder in loserer Form, hergestellt werde. Die lockerste Form ist die, wenn die Vorsteher oder sämmtliche Lehrer der betreffenden höheren Schulen zu den Prüfungen der Vorschule regelmäßig besonders eingeladen werden, wobei sie Gelegenheit haben, ihren etwaigen Warnehmungen oder Wünschen in persönlichem Verkehr Ausdruck zu geben. Besteht eine Vorschule aus mehreren einander theils übergeordneten, theils beigeordneten Classen, so kann es rathsam sein, zur Leitung derselben einen besonderen Vorstand zu bestellen, der je nach den verfügbaren Persönlichkeiten mit alleiniger Rücksichtnahme auf seine Befähigung aus dem Stande der akademisch oder der seminaristisch gebildeten Lehrer genommen sein kann. In andern Fällen mag die Oberleitung zweckmäßig dem Vorsteher der betreffenden höheren Schule übertragen werden oder auch einem von den Vorstehern der Schulen, deren gemeinsame Vorstufe die Elementarschule bildet. Alle diese Fälle kommen z. B. in Württemberg in Wirklichkeit vor.

Es wird nun aber hiegegen eingewendet: die Vorschule gehört zum Elementarschulwesen, also zu einem vom höheren Schulwesen wesentlich verschiedenen Unterrichtsgebiete; es ist also unrichtig, sie von jenem loszulösen und mit diesem zu verbinden. Allein abgesehen davon, daß diese Einwendung auf der von unserem verewigten Mitarbeiter Flashar in dem betreffenden Artikel mit Recht getadelten Identificirung der Elementarschule mit der Volksschule zu beruhen scheint, ist nicht wohl zu begreifen, inwiefern das Gebiet der Vorschule von dem der höheren Schule wesentlich verschieden sein soll. Schülermaterial mit allem, was damit zusammenhängt, Bevölkerungsschichte, aus welcher es hervorgeht,

und Endziel der Bildung sind bei beiden die gleichen, der Unterricht in den fremden Sprachen, worin der wesentliche Unterschied zu liegen scheinen kann, wird schon vor dem Uebertritt in die höhere Schule vorbereitet, das Tempo des Fortschritts und der disciplinarische Ton kann anders sein, als in den Vorclassen der Volksschule, wenn auch Abweichungen nach beiden Richtungen möglich sind und nicht selten vorkommen. „Es liegt im Interesse jeder Anstalt, die eine wirklich organische Entwicklung gewonnen hat, des Gymnasiums, der Realschule und der Volksschule, daß sie ihre Schüler in der Richtung vorbereitet empfange, welche die Berufsbildung nun verfolgen soll" (Art. Elementarschule Bd. II. S. 89). Auch die Volksschule in ihren verschiedenen Schattirungen, welche immerhin einer präciseren Unterscheidung nach ihrem Begriff und nach der praktischen Ausführung hin, aber gewiß nicht ohne weise Berücksichtigung örtlicher Bedürfnisse und individueller Freiheit bedürfen mögen, als Freischule, Bürgerschule (niedere, mittlere), Stadtschule u. s. f., auch die Mittelschule, wenn sie einmal nach den in dem Art. Stadtschule dargelegten Grundsätzen organisirt sein wird, bedürfen besondere Elementarclassen, welche auf die folgenden Classen vorbereiten und eben weil sie die Elemente zu behandeln haben, mit den Vorschulen der höheren Anstalten verwandt sind; diese Elementarclassen lassen unter einander selbst verschiedene Gestaltungen zu, wie sie ja selbst auch wieder verschiedenen Kreisen dienen, und die zu ihrer Erhaltung verpflichteten Gemeinwesen werden bei ihrer Einrichtung auf diese Verhältnisse pflichtmäßige Rücksicht zu nehmen haben; im allgemeinen aber sind ihre Verhältnisse andere, weil die meisten eine Anzahl Kinder mit ziemlich unentwickelten Geistesfähigkeiten aufzunehmen haben und weil die Schülerzahl in denselben in der Regel weit größer ist, als in den Vorschulen im engeren Sinne. Letzteres kann man etwa beklagen, man kann die Zeit herbeiwünschen, da es möglich wird, das Schülermaximum auch in solchen Schulen auf das von der Schulkunde als zulässig erkannte Maß herabzusetzen; aber ein ruhig urtheilender Schulfreund kann sich nicht der Illusion hingeben, daß dieser Zeitpunct in eine nahe Zukunft zu setzen sei. Jedoch eben hieraus macht man vielleicht den zur Erhaltung der Schulen verpflichteten Corporationen einen Vorwurf: wenn die Väter der Vorschüler ein so viel höheres Schulgeld zahlen, so soll man die reichen Mittel derselben auch zum Besten der Armen beiziehen und verwenden, also eine Schulsteuer nach dem Steuerfuß umlegen und von ihrem Ertrag auch die Schulen der Unbemittelten nach den Forderungen der Schulkunde einrichten. Die Rechnung würde hoch, sehr hoch werden, höher als mancher bei Aufstellung der Forderung annehmen mag. Aber angenommen, das würde beschlossen und trotz der gewaltigen Schwierigkeiten, die sich hinsichtlich der Beschaffung der Lehrer ꝛc. ergeben würden, durchgeführt, so wäre damit die Sonderung der Bevölkerungsschichten in den Elementarclassen doch noch nicht sicher verhütet; die großen Unterschiede in diesen Bevölkerungsclassen sind bei einem nur irgend bedeutenden Gemeinwesen nun einmal vorhanden, und wenn die betreffende Behörde darauf ungeachtet der bedeutenden Verschiedenheit in den Steuerbeiträgen der Bürger zu den Gemeindekassen keine Rücksicht nehmen wollte, so könnte man den wohlhabenderen Vätern wenigstens die Errichtung von Privatschulen, die nach ihren Wünschen eingerichtet würden, nicht verwehren. Die höheren Anstalten selbst aber, welche als ökonomisch bevorzugt erscheinen könnten, werden zu einem großen Theil durch die Erträgnisse besonderer Stiftungen und durch das Schulgeld unterhalten, während auch der Staat ein hervorragendes Interesse daran hat, daß die kostspieligeren Anstalten bestehen, die zur Heranbildung derjenigen bestimmt sind, welche vorzugsweise dem Ganzen ihre Kräfte und Dienste widmen.

Das Bestehen der Vorschule wird ferner damit in Zusammenhang gebracht, daß die höheren Schulen an Hypertrophie leiden, daß viele Schüler denselben übergeben werden, welche doch nicht zu höheren Studien gelangen, und daß bei vielen Knaben eine zu frühe Berufswahl dadurch herbeigeführt werde. Auch diese Einwendung kann ich nicht als begründet erkennen. Die Thatsache, daß bei weitem mehr Schüler der höheren Anstalten dieselben in der Mitte des Curses verlassen, als bis zum Schlusse durchlaufen

ist offenkundig und unbestreitbar; aber sie hat andere als die angenommenen Gründe: es giebt nun einmal viele Väter, welche die höhere Schule, ob sie nun eine besondere Elementarschule zur Vorstufe hat oder nicht, für ihre Knaben wählen, weil sie entweder den Versuch machen wollen, ob die Söhne nicht für höhere Studien geeignet sind und genügende Fähigkeiten dazu, vielleicht erst in späteren Classen, entwickeln, wenn sie auch in den früheren mühsam mit fortkommen und sie nicht in der normalen Zeit absolviren, oder weil sie, obgleich zur Wahl einer gewerblichen Laufbahn für ihre Söhne im voraus entschlossen, gleichwohl denselben eine Ausbildung zu geben wünschen, wie sie durch Betreibung fremder Sprachen, namentlich des Lateinischen, auch schon auf den unteren Stufen erzielt wird. Daß diese Ansicht, die sich kurz so ausdrücken läßt, daß der lateinische Schulsack einen besonderen Werth in sich trage, wenigstens wie die Dinge jetzt noch liegen, nicht unbedingt unter die Vorurtheile geworfen werden kann, ist an mehreren Stellen dieser Encyklopädie behauptet; in Bezug auf die württembergischen lateinischen Schulen habe ich mich in dem betreffenden Artikel S. 174 ff. in ähnlicher Art ausgesprochen. Mit der zu frühen Berufswahl scheint mir die Vorschule nicht in Zusammenhang zu stehen; vielmehr denkt mancher Vater so: schicke ich meinen Knaben in die Vorschule und dann ins Gymnasium oder die lateinische Schule, so kann er unter der Voraussetzung genügender Fortschritte immer noch werden was er will; wähle ich aber eine andere Schule für ihn, so ist ihm der Zugang zu höheren Berufsarten im voraus so ziemlich versperrt, wenigstens sehr erschwert. Es giebt Leute, welche behaupten, wenn einmal die beste Volksschule gefunden sei, so werden die alten Sprachen nur noch von denen gelernt werden, welche sich gelehrten Studien widmen. Das mag einstweilen dahin gestellt bleiben; indessen aber wird man denen, welche einer andern Ansicht sind, nicht wehren können, ihrem Glauben an die Vortrefflichkeit der Bildungsmittel der höheren Schulen treu zu bleiben.

Nachdem im Bisherigen über das Recht der Vorschule auf eine von der Volksschule gesonderte Existenz gesprochen worden ist, wären nun noch die Anfangs- und Endpuncte derselben, d. h. die Dauer des Cursus, die Organisation, der Lehrplan, die Methode, die Lehrmittel einer Erörterung zu unterziehen; allein diese Puncte sind in andern Artikeln, namentlich in dem Art. Aufnahme der Schüler und hauptsächlich in dem Art. Elementarschule bereits so gründlich behandelt, daß es besser ist, hier lediglich darauf zu verweisen. **Schmid.**

Vorstellung s. Erkenntnisvermögen.

Vortrag s. Declamation.

Vorurtheile — heißt man die der Prüfung eines Gegenstandes vorausgeeilten günstigen oder abgünstigen Meinungen und Stimmungen gegenüber von demselben. Halten sie einer nachfolgenden Prüfung stand, so erlangen sie den Werth eines gesunden Urtheils; entziehen sie sich derselben und sperren sie sich gegen den entscheidenden Spruch der vernünftigen Ueberlegung, dann fallen sie dem Vorwurf des Eigensinns anheim, der als Krankheit des Verstandes zu heilen, als üble Disposition des Willens zu bekämpfen ist. — In der Pädagogik spielen die Vorurtheile eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Lehrer, der Erzieher, welcher seinen Eingang in Schule oder Haus unter dem Vortritt einer günstigen Meinung von seiner Person findet, hat leichtere Arbeit und schnelleren Erfolg, als ein mit Gleichgültigkeit oder gar mit Widerwillen Aufgenommener. Daher ein gewinnendes Aeußere, eine stattliche Persönlichkeit schon einigen Vorschub leistet, und Pädagogen es der Sache selbst schuldig sind, auf anständige Körperhaltung, reinliche Kleidung u. s. w. zu sehen, alles abstoßende von ihrer Erscheinung ferne zu halten; wiewohl der äußere Mensch allein einen bleibenden Eindruck nicht erzielt, sondern es ist das Durchleuchten des inwendigen Menschen, die sittliche Persönlichkeit, welche vielleicht nicht so schnell, aber desto sicherer zu ihrer Geltung gelangt; denn sie vermag auch den von der Natur minder Begünstigten, selbst den Misbildeten, mit imponirender

Würde oder gewinnender Anmuth zu umkleiden. In kurzem treten dann Umstimmungen ein und reformiren das anfängliche Urtheil. — Manchmal begleiten den Ankömmling wohlwollende oder ungünstige Urtheile aus früherer Wirksamkeit. In letzterem Fall ist große Vorsicht selbst im Falle ungerechter Nachreden nothwendig. Am schlimmsten, wenn der Aerger darüber aus dem alten in den neuen Ort mitzieht, sich Luft macht, anstatt daß man solches als eine Demüthigung hinnimmt und die Erinnerung daran ins Grab legt. Wen aber eigene Schuld mit zum Wechsel nöthigte, der hat alle Ursache, als ein neuer Mensch in den neuen Wirkungskreis überzugehen, hiemit sich selbst und das ungünstige Urtheil, das ihm entgegensteht, überwindend. Gar zu günstige Zeugnisse rufen Erwartungen hervor, hinter welchen zurückbleibend man desto schneller in Ungunst geräth; manchmal hat es ein solcher besser, dem z. B. der Ruf eines strengen Meisters vorangegangen ist, denn die Furcht vor ihm hält Unarten zurück und jedes milde Wort wirbt ihm Herzen; dagegen wer für weich gilt, den empfängt mancher Versuch, wie weit man mit ihm gehen könne ungestraft. Es ist also nicht unwichtig für den Pädagogen, zu wissen, welche Stimmungen es sind, die ihm zum Beginn seines Werkes entgegenkommen; er hat mit ihnen zu rechnen und muß — bildlich zu reden — mit Zuhilfenahme der psychologischen Harmonielehre es verstehen, Dissonanzen aufzulösen und in die rechte Tonart überzuleiten. — Er selbst aber hat sich vor der eigenen Voreingenommenheit zu hüten, wenn er in einen neuen Wirkungskreis eintritt. Rosige Vorstellungen und Erwartungen schlagen in Mismuth und Verdrossenheit um, sobald die Wirklichkeit ihre trüben und rauhen Seiten hervorkehrt; andrerseits lähmt es den Muth, wo die Dinge im voraus schwarz angesehen werden. Ueberall ist Mischung von Licht und Schatten; man soll sich den letzteren nicht verbergen, aber am ersteren sich freuen, soll an Menschen und Verhältnissen lieber die Sonnenseite hervorsuchen, und von diesen aus zu betrachten und zu behandeln lernen, was auf der entgegengesetzten Seite sich vorfindet. „Laß dich nicht das Böse überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem" — dies schöne Wort darf wohl auch verstanden werden als ein Rath, sich das Gute an andern zum Bundesgenossen zu werben wider ihr Böses. Allem Urtheil gehe die Pflichterfüllung voraus; das gründliche und gereinigte Verständnis der Menschen und Dinge erfordert Zeit und Geduld, und wer vorschnell dabei ist, Prädicate auszusprechen, Namen zu ertheilen, der verderbt sich oft auf lange Zeit seine Wirksamkeit. Am heikelsten sind solche Gemeinden, die in der Umgegend einen unguten Ruf haben oder mit Spottnamen bezeichnet werden, und wen der Beruf in die Kreise eines andern Stammes führt, der thut wohl daran, die Vorurtheile des seinigen über jenen an der Grenze zurückzulassen.

Dies in Betreff der persönlichen Vorurtheile. Wie aber verhält es sich mit denjenigen, die aus allgemeinen Lebensanschauungen hervorgehend sich als Objecte für Unterricht und Erziehung darstellen? Vorausgesetzt, daß dieselben wirklich als bloßes eigensinniges Beharren auf der hergebrachten irrigen Meinung angesehen werden müßen, verdienen sie allerdings keine Nachsicht, nur ist es verkehrt und eher dazu angethan den Erfolg zu gefährden, wenn man mit der Thüre in das Haus fallend es als die erste Aufgabe betrachtet, den Kampf dagegen aufzunehmen. Nehmen wir ein nahe liegendes Beispiel. In einer Gemeinde herrscht die Besorgnis, es möchte durch das Betreiben von realistischem Unterricht der religiöse beeinträchtigt werden. Dies ist ein Vorurtheil; dasselbe wird aber ohne Zweifel weniger durch directe Bekämpfung als vielmehr dadurch beseitigt, daß der Lehrer durch ernsthaftes Betreiben des letzteren Vertrauen gewinnt und die Zuversicht erweckt, er werde auch den ersteren in einem guten Sinn betreiben. Alle Erfahrung spricht dafür, daß ein sittlich-religiöser Charakter eine Macht in Schule und Gemeinde hat, vor welcher Eigensinn und Vorurtheil sich beugen, während diese gegenüber von dem stürmischen Wesen dessen, der sich als Herold der Aufklärung einführt, sich verfesten. Auch der Kampf mit dem Aberglauben (vergl. den Artikel) erfordert Vorsicht und Geduld, zumal es gewiß ist, daß die bloße Verstandesbildung lange nicht hinreicht, die Superstition zu überwinden, und daß keineswegs bloß das niedere Volk und die

Landleute derselben ergeben sind, sondern — man denke an das Tischrücken und Geisterklopfen — auch Menschen, die ihren Bildungsgang durch gehobene und hohe Schulen genommen haben. Der Sitz des Aberglaubens liegt tiefer als im Gehirnleben, und vergebens kämpft man gegen die Gedankenreflexe desselben allein mittelst der Verständigkeit. Ueberdem hat die bloße Verständigkeit ebenfalls ihre eigenen Vorurtheile, sie ergeht sich leicht in einem substanzlosen Denken und Meinen, negirt Thatsachen, wenn diese sich nicht in das Hirngespinnst fügen wollen und miskennt die Macht des Unbewußten im Leben, nicht bloß des Leibes, sondern auch des Geistes. So geschieht es denn nicht selten, daß der Spruch zutrifft: „Da sie sich für weise hielten, sind sie zu Narren geworden.“ — Merkwürdig, wie die neueste Philosophie eben nach jenen dunklen Gründen des geistigen Lebens forscht und geneigt wird, Thatsächliches in gewißen Erscheinungen anzuerkennen, welche von den Verständigen längst ins Fabelbuch geschrieben waren. Goethe legt irgendwo den Satz ein: „Der Verständige findet alles lächerlich, der Vernünftige nichts.“ Man wird nicht übel thun, darüber nachzudenken. Häufig besteht der Kampf der Meinungen nur darin, daß Vorurtheil wider Vorurtheil ins Treffen geht, und dann mag siegen wer da will, so ist nichts gewonnen, und ist kein Friede da; denn opinionum commenta delet dies, rationis judicia confirmat. Nur der vernünftigen, d. h. tiefer blickenden und der Erfahrung folgenden Ueberlegung gebührt und wird endlich der Sieg.

Manchmal sind Vorurtheile nur die in das Gebiet der Reflexion vorgeschobenen Posten einer Grundstimmung in Gemüth und Willen. Von dieser Art sind z. B. die Standesvorurtheile, sofern sie auf Einbildung beruhen — Adelsstolz, Bildungshochmuth, Kasten- und Corpsgeist, z. B. beim Militär, bei Studenten u. dgl. Unpädagogisch wäre es gewiß, namentlich der Jugend gegenüber, hier durch bloße Verhöhnung ankämpfen und heilen zu wollen; man hat vielmehr an das noblesse oblige zu appelliren und daneben die Beschämungen, welche jeder Uebermuth sich selber zuzieht, zum Bewußtsein zu bringen. Könnte man freilich dem jungen Menschen, der gestiefelt und gespornt durch die Straßen schreitet und hoch herab auf Philister und Volk sieht, sein eigenes Jammerbild voraus photographiren, wie er wenige Jahre hernach um Anstellung und Beförderung antichambrirt oder den Gläubigern hofirt, so möchte ihm der Kamm wohl abschwellen. — Aehnlich die Vorurtheile der Einbildung bei den Völkern. Man denke an die Meinung Frankreichs, an der Spitze der Civilisation zu marschiren, seine Gewohnheit, Paris als die Hauptstadt der Welt anzusehen, das Bemühen, die Siege der Deutschen als Nachwirkungen derjenigen Wissenschaft und Intelligenz zu betrachten, welche vertriebene Hugenotten, wandernde französische Gelehrte zu uns gebracht hätten u. dgl. Man sieht, daß selbst die nachdrücklichsten Erfahrungen kaum im Stande sind, das nationale Vorurtheil zu berichtigen, und muß hieraus den Schluß ziehen, daß letzteres nur secundär dem Gebiete des Urtheilens, primär und wesentlich dem tieferliegenden Grunde des Willens und der Gemüthsstimmung entwachsen ist. Allerdings jedoch wirken solche fixe Ideen auch wiederum zurück auf die geheimsten Lebensgründe, und bedenkt man, daß des Menschen Wort wie eine Frucht seines Gemüths, so auch ein Same für dies Gemüth ist, daß also selbst der Phrase eine Macht beiwohnt, so lernt man begreifen, warum bei alten und neueren Völkern immer der Zerfall der Sitten und des politischen Lebens Hand in Hand geht mit der Geltung der Sophisten und Schwätzer, so wird man auch dies als einen wesentlichen Theil der patriotischen Pflicht ansehen, dem eigenen Volk niemals eine Schmeichelei zu sagen, niemals durch Phrasen und Schlagwörter das Urtheil des Volks irre zu leiten und sein Willens- und Gemüthsleben in Unordnung zu bringen. — Politische Zu- oder Abneigung, politischer Fanatismus leben wesentlich in und von Vorurtheilen, und es sind die Grundstimmungen, welche diese erzeugen und die Vernunft so blind machen, daß sie morgen vergißt, wie sie heute gedacht. Als z. B. Paris von unsern Truppen beschossen wurde, hörte man selbst in Deutschland den Parteigeist das Geschick dieser „schönen“ Stadt beklagen, während derselbe Geist hernach die Gräuel der

Zerstörung durch die Commune in derselben Stadt ignorirt, wo nicht entschuldigt hat. Man sieht an diesem schlagenden Beispiel die Macht der im Hintergrund des bewußten Denkens liegenden geistigen Potenzen. Wie wenig vermag da Wort gegen Wort, Meinung gegen Meinung auszurichten, wo der Irrthum auf der Peripherie nur die nothwendige Folge der Verkehrtheit im Centrum ist, und welch ein Licht kann von der Betrachtung aller der mannigfaltigen Formen von falschen Vorurtheilen auf die Lehre der Schrift von der Nothwendigkeit einer Wiedergeburt, einer Umkehr im Centrum des Lebens und Denkens fallen!

Volk gegen Volk, Confession gegen Confession haben ihre Vorurtheile, die aus Grundstimmungen entstanden, durch die Erfahrung verschärft oder auch berichtigt und gemildert werden können. Ein wesentlicher Theil der Gesittung ist es, durch die Vorurtheile hindurch zu einem gerechten Verständnis fremder Art zu bringen, und als Pflicht des gebildeten Menschen muß es gelten, daß er jedenfalls im Verkehr mit den Einzelnen den Menschen anerkennt, den Kern achtet, auch wo ihm die Schale nicht zusagt. Will aber, wer sich und seine Art für besser hält, den andern überzeugen, so gelingt es kaum je durch Disputiren, sondern durch Selbstdarstellung. Das: „komm und siehe" muß dazu helfen. Als im J. 1859 italienische Truppen in eine süddeutsche Festung gelegt wurden und unsere evangelischen Kirchen und Gottesdienste sahen, verwunderten sie sich und einige erzählten, man habe ihnen daheim gesagt, die Protestanten beten Sonne, Mond und Sterne an, und wissen nichts von Gott. Sie verließen den Ort mit andern Urtheilen, als die sie mitgebracht hatten, und giengen in die Heimat zurück mit günstigeren Vorstellungen von den deutschen Ketzern. Je mehr Verkehr zwischen Völkern und Bekenntnissen, desto heilsamer wirken auf gegenseitiges Verstehen und Geltenlassen gerade diejenigen, welche ihre eigene Art so rein als möglich zu entwickeln trachten und der fremden Art einen christlich-humanen Sinn entgegenbringen. Vergebens aber würde man die Gegensätze aus der Welt zu schaffen suchen, indem man — angeblich kosmopolitisch — die geschichtlichen Unterschiede verwischte. Der κόσμος ist nicht in ein indifferentes Grau gekleidet, sondern farbenreich und von mannigfaltiger Gewandung, und unter allen Umständen gilt es den wirklich Starken, daß sie der Schwachen Gebrechlichkeit tragen sollen.

Zum Schluß die Frage: giebt es nicht auch eine Gattung von Vorurtheilen, welche statt zu beseitigen vielmehr zu pflanzen wären? In einem gewißen, obzwar vom Sprachgebrauch abweichenden Sinne kann man die Frage bejahen. Das Kind, der Schüler, der Zögling, bedürfen der Auctorität, um zu lernen und zu wachsen; ehe sie selbst zu reifem Urtheile befähigt sind, müßen sie vertrauend annehmen, was man ihnen sagt, den Erziehern und Lehrern Recht geben. Man kann dies auch Vorurtheile nennen, sofern sie auf Meinung und Stimmung, welche der selbständigen Prüfung vorausgehen, beruhen. Ohne sie wäre in der Kinderwelt keine Ordnung noch Gedeihen. Sieht man aber näher hin, so lebt auch das staatliche und kirchliche Gemeinwesen zu nicht geringem Theil von solchen Vorurtheilen, d. h. von dem den Obrigkeiten und Hirten im voraus entgegenkommenden Vertrauen, und überhaupt ist sehr die Frage, ob diejenigen, welche sich in allen Dingen für die Voraussetzungslosen ausgeben, sich nicht überschätzen. Die Aufgabe ist nur, so zu walten in Haus, Schule, Staat und Kirche, daß das erwachende Urtheil der Vernunft die Voraussetzungen des Gemüths und der Stimmung bestätigen kann.

A. Hauber.

Vorzeigen, vormachen, vorsprechen faßt man gewöhnlich als eine besondere Lehr- und Unterrichtsform, die vorbildliche (deiktische — δείκνυμι) auf, im Grunde genommen sind es aber nur Hülfsmittel, deren sich der Unterricht zur deutlicheren Erkenntnis des Unterrichtsobjectes bedient. Schon darum können diese Behelfe nicht als eine eigene Lehrart gelten, weil der Unterricht ohne das belehrende Wort kaum zu einer klaren Auffassung führen, das absichtliche Einwirken auf den zu Unterrichtenden größtentheils verloren gehen würde und das Lernen zu einer bloßen Nachahmung herabsänke. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß, da der Nachahmungstrieb sich an die verschiedensten

Anschauungen anheftet, Kinder und Erwachsene durch Absehen gar vieles erlernen, aber freilich ohne Wahl, Genauigkeit und Ordnung; daß ferner das Vorzeigen und Vorbilden für manche Unterrichtsstufe und für eine Reihe von Unterrichtsgegenständen gar nicht entbehrt werden können. Die ausführlichste Beschreibung eines Naturgegenstandes, eines Thieres, einer Pflanze würde lange nicht das Verständnis herbeiführen, wie das Vorzeigen des Gegenstandes selbst in Wirklichkeit oder im Bilde. Die Erklärung des verschiedenen Sonnenstandes in den einzelnen Jahreszeiten wird ungemein abgekürzt und mit einem Blicke verstanden, wenn man ein Modell, und wenn auch das einfachste, zu Hülfe nimmt. Schreiben und Zeichnen wären geradezu unmöglich ohne Vorbilder; ohne Vorsprechen würde auf der untersten Stufe der Unterricht wesentlich erschwert, und wie dort das Auge, vermittelt hier das Ohr die innere Vorstellung und das äußerlich Wargenommene in einer Weise, wie es der bloßen Belehrung und theoretischen Anleitung niemals gelingen würde; daher denn auch diese wichtigen Unterstützungsmittel zu einer klaren und dauernden Vorstellung auch außer der Schule seit alter Zeit und sehr allgemein im Gebrauch gewesen sind. Aber es würde die Aneignung der Anschauungen rein dem Zufall überlassen werden, das Auge würde über Wichtiges hinweggleiten und das Geschaute würde nur flüchtige und unvollkommene Spuren hinterlassen, wollte der eigentliche Unterricht nicht zu Hülfe kommen. Auffallend ist die Erscheinung, daß lange Zeit für manche Unterrichtsgegenstände der Unterricht nur in Vorzeigen und Vormachen bestand und des erklärenden Wortes entbehrte, während andererseits in manchen Gegenständen nur die mittheilende (dogmatische) Lehrform gebraucht wurde, ohne jene zur deutlichen Vorstellung dringend nöthige Hülfeleistung auch nur entfernt in Anwendung zu bringen; so daß es epochemachend war, als von den namhaftesten Pädagogen, von Baco und Comenius (orbis pictus) bis Pestalozzi (Anschauungsunterricht), auf Beseitigung solcher Uebelstände gedrungen und das nach mühsamem Suchen so einfach und richtig erscheinende Bessere an die Stelle gesetzt wurde. Es ist noch gar nicht lange her, daß naturwissenschaftlicher Unterricht ohne alle Anschauungsmittel, nachdem doch Pestalozzi längst als Reformator aufgetreten war, selbst in höheren Schulen betrieben wurde, und es dürfte auch jetzt noch hie und da nicht zu den Unmöglichkeiten gehören, daß Zoologie, Botanik und wohl auch Geographie nur nach einem Leitfaden gelehrt wird; gerade so wie andererseits der Zeichenunterricht oft nur darin besteht, daß man Vorlagen copiren läßt; oder man bedient sich der Anschauungsmittel so, daß der Vortheil mindestens zweifelhaft bleibt. Es sind demnach gewiße Bedingungen erforderlich, die bei dieser unter Umständen kürzesten, einfachsten und sichersten Art, den Unterricht zu unterstützen, erfüllt werden müßen.

Als erste Bedingung stellen wir, daß das, was vorgezeigt wird, möglichst vollkommen sei. Die Pflanze, das Thier, welches vorgelegt wird, muß selbstverständlich alle wesentlichen Merkmale in sicher erkennbarer Weise an sich tragen, die Abbildungen dürfen keine Carricaturen sein, die Karten müßen so ausgeführt sein, daß sie ein deutliches Bild von dem betreffenden Erdraume geben u. s. f. Ob es immer nothwendig sein wird, vollständig ausgeführte Abbildungen vorzuzeigen, oder ob es nicht geradezu zweckdienlicher erscheint, sich einfacher Skizzen zu bedienen, diese Frage dürfte zu Gunsten der letzteren Ansicht, wenigstens für höhere Stufen des Unterrichts, zu entscheiden sein, da die Skizze die Phantasie mehr übt und das Charakteristische des Gegenstandes, nachdem alles Beiwerk beseitigt worden, dabei mehr hervortritt. Daher auch Apparate um so mehr den Vorzug verdienen, je einfacher sie construirt sind. Es ist bekannt, wie z. B. künstlich construirte Planetarien oft mehr verwirren, als verdeutlichen. Zuweilen ist es nothwendig, Gegenstand oder Modell und Skizze zugleich zu verwenden, namentlich um die in jenen verborgen liegenden Theile zu veranschaulichen. — Welcher Art das Vorbild nun immer sein möge, immer wird es der bloßen Theorie weit voranzustellen sein, und es kann weder in noch außer der Schule, bei befähigten Köpfen ebenso wenig als bei unbefähigten entbehrt werden. Haben doch selbst große Geister der Vorbilder bedurft, um an ihnen sich heranzubilden. Wir erinnern nur an Göthe, „dem das bloße Wort nur

ein leerer Schall war, so lange das Object nicht sichtbar und handgreiflich vor ihm stand, um alle Sinne daran zu üben, es von allen Seiten zu umfassen und so im eigentlichen Wortverstand begreifen zu können. So glaubte er Städte und Länder nicht aus Reisebeschreibungen, sondern durch Selbstansicht kennen lernen zu müßen; naturwissenschaftliche und Kunstkenntnisse erwarb er sich nicht aus Compendien und Theorien, sondern durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenständen" (vgl. Riemer, Mittheilungen über Göthe. I. 195 ff.). Wie viel mehr bedürfen der Vorbilder, der Anschauung diejenigen, die noch unentwickelt sind und so eminenter Gaben sich nicht erfreuen.

Nicht minder wichtig ist die Forderung, daß das Vorgezeigte genau und bis in die einzelnen Theile angeschaut werde, da ein Betrachten des Gegenstandes ohne besondere Rücksichtnahme auf die einzelnen Theile desselben und ohne Vergleichung der Theile unter einander in der Seele oft nur ein verschwommenes Bild erzeugt. Andrerseits sollte doch aber auch der erste einfache Eindruck, das frische Genießen des Ganzen durch unzeitiges und gewaltsames Analysiren, Zersplittern und Zerreißen nicht gestört, und so das erste, man möchte sagen absichtslose Auffassen nicht sofort durch ein nüchternes und erkältendes Verstandesabrichten vernichtet werden. Es ist gewiß das Empfangen des Gesammteindrucks einer schönen Gegend, eines Waldes oder einer Wiese nicht weniger als eines Kunstwerks oder eines einzelnen Baumes, einer Blume eine der poetischen Seiten des Unterrichts, durch welche der Schönheitssinn gepflegt werden sollte, anstatt daß man gleich nach Granit und Gneis fragt, oder die Schmetterlinge aufspießen, Blumen analysiren und zerrupfen, Staubgefäße und Griffel zählen läßt und auf diesem destructiven Wege den Begriff der Species kennen lehren will, bevor die Knaben sich das Gesammtbild der Blume eingeprägt haben. Wäre es nicht dasselbe, wenn man, anstatt eine Symphonie zu hören, alle einzelnen Instrumente sich vorspielen lassen wollte, wie man dort leblose Begriffe in der Schöpfung zusammenliest? Hat man den vollen reichen Genuß gehabt, dann wird man gern sich der mühsamen Arbeit unterziehen, dem Einzelnen nachzugehen, und zu einer thätigen Scheidung des Gesammteindrucks in seine lebendigen Elemente schreiten, um für das Ganze dann ein erhöhteres Interesse zu gewinnen (vgl. Raumer, Gesch. d. Pädag. III. S. 139 ff.). — Dort wo mit dem receptiven Betrachten die productive Fertigkeit, die Gegenstände darzustellen, sich verbinden läßt, wo ein „Vorbilden" möglich ist, oder als nothwendig sich erweist, wird man mit den einzelnen Theilen zu beginnen und allmählich das Ganze aus den einzelnen Theilen zusammenzusetzen haben. Es verdient dies Vormachen unstreitig den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen. Vorschreiben ist besser als Vorschriften; Vorsingen und Vorspielen giebt dem Schüler erst die richtige Anschauung davon, wie sich die Noten nicht bloß correct in die entsprechenden Töne umsetzen, sondern wie das Ganze etwas lebendiges wird; den Geist hinein zu legen lernt der Schüler erst durch des Meisters eigenes Spielen und Singen; Insecten und Pflanzen sammeln ist einer Insectensammlung und einem Herbarium weit vorzuziehen. Was aber von der Mustergültigkeit der Vorbilder, dasselbe gilt nun auch vom Vorbilden und Vorthun, daß man nemlich an die Hand des Lehrers die Anforderung eines hinreichenden Grades von Geschicklichkeit stellen muß. — Aber auch über die Schule hinaus findet das zum Zwecke der Nachahmung angestellte Vorthun eine so ausgedehnte Verwendung, daß der Lehrling in einem Gewerbe, ohne weitläufige theoretische Anweisung empfangen zu haben, zum Werkzeuge greift, um das Verfahren des Meisters nachzuahmen. So sagt Comenius: Thun kann nur durch Thun, Schreiben durch Schreiben, Malen durch Malen gelernt werden (Raumer a. a. O. II. 60 u. 90. 2te Aufl.). Vorthun reizt zum Nachthun. Sieht das Kind etwas vor seinen Augen entstehen, so ist ihm Anfang und Fortgang, Hülfsmittel und besondere Handgriffe gegeben und ein Muster, man möchte sagen ein Ideal vor die Seele gestellt, das es zu erreichen sucht. Denn im Vorbilden liegt insofern der Reiz zur Nachahmung, als der Unterricht dadurch Leben gewinnt und das in Thätigkeit umgewandelte Lehrobject zur Selbstthätigkeit anregt. Bekannt ist das Verfahren des Sebastian Bach, dessen er sich

als Lehrer bei seinen Schülern bediente, indem er ihnen nemlich das Stück, welches sie einzuüben hatten, selbst erst im Zusammenhange vorspielte und dann sagte: „So muß es klingen!“ Forkel, sein Biograph, führt die Vortheile dieses Verfahrens dann weiter aus und bemerkt, daß durch den zusammenhängenden Vortrag des Musikstücks nicht nur der Eifer und die Lust des Schülers angefeuert würden, sondern daß der Schüler auch zugleich einen Begriff davon erhielte, welchen Grad der Vollkommenheit er zu erstreben habe, den er ohne dies Erleichterungsmittel vielleicht nur sehr unvollkommen oder erst spät kennen und fühlen lernte. Da somit der Verstand mit ins Spiel gezogen werde und dem Schüler ein Ideal vorschwebe, so müßten auch die Finger besser gehorchen und die in dem Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert werden. — Ob dieses „Vorthun“ nicht aber auch seine Grenzen hat? Ohne Zweifel; es wird Unterrichtsgegenstände geben, wo das Vormachen geradezu verderblich wäre. Wer wird seinen Schülern einen Classiker verübersetzen und sich zur Eselsbrücke herabwürdigen? Was dort Vortheil gewährt, bringt hier entschieden Nachtheil. Wir können wohl kurz sagen: bei den technischen Fertigkeiten wird das Vorbilden entschieden fördern, bei den eigentlich wissenschaftlichen Arbeiten aber das eigne Suchen und Forschen, die eigne Geistesarbeit und die dadurch gewonnene Tüchtigkeit beeinträchtigen. *)

Das Vorzeigen und Vorthun hat übrigens doch an sich wenig Belehrung in sich, das Interessanteste wird nicht in der rechten Weise deutlich, wenn nicht das belehrende Wort hinzutritt. Die Beobachtungsgabe des Kindes und selbst des ungeübten Erwachsenen ist noch zu schwach, um selbständig alle Hauptmerkmale aus dem Gesammteindrucke herauszufinden. Es ist also nothwendig, daß die Schüler angeleitet und gewöhnt werden, das, was sie angeschaut, was ihnen vorgebildet worden, in Worte zu fassen, da nur das Wort das Gesehene erst wirklich unsrem Bewußtsein zuführt. Zudem hat das Wort die Kraft, Anschauungen in der Seele zu befestigen, indem nemlich zu der durch das Auge vermittelten Anschauung die zweite, die vermittelst des Ohres in die Seele tritt, hinzukömmt. Man ist ja bekanntlich über das klarer, worüber man sich bereits einmal ausgesprochen, als wo dies nicht geschehen, und die Ausrede: ich kann mich darüber nicht ausdrücken, hat immer noch die unklare Vorstellung im Hintergrunde. — Auf der untersten Stufe des Unterrichts, dort wo die Schüler noch nicht des Lesens kundig, also wohl auch noch nicht so weit gefördert sind, sich richtig auszudrücken, bedarf es abermals der Nachhülfe. Der Lehrer wird, nachdem er sich die Gewißheit verschafft hat, daß das Vorgezeigte und Angeschaute wirklich verstanden, in kurzer und deutlicher Form vorsprechen, was durch Besprechung an dem vorliegenden Gegenstande gefunden worden ist, und es dann von den Kindern nachsprechen lassen, theils um es dem Gedächtnisse besser einzuprägen, theils aber auch, um die Kinder zum Reden, insbesondere zum Richtigreden zu bringen. Aber auch sonst wird das Vorsprechen Anwendung finden; dort nemlich, wo es sich überhaupt um eine feste Einprägung bestimmter Sätze handelt, die sich im Unterricht durch Entwicklung eines Gegenstandes (durch die heuristische Methode) schließlich herausstellen. Die weiteste Ausdehnung erhält das Vor- und Nachsprechen wohl in der Erzählung. Mustergültigkeit des Vorgesprochenen in Bezug auf Deutlichkeit, angemessenen Ton, Nachdruck und sinngemäße Gliederung wird auch hier gefordert werden müßen, theils um das Verständnis des Inhalts zu ermöglichen, theils aber auch, um nicht nur ein correctes, sondern auch ein solches Sprechen bei den Kindern anzustreben, das gegen die Schönheit nicht verstößt. **Fr. W. Schubert.**

*) Wir machen auf eine Folgerung, die sich aus dem Obigen ergiebt, ausdrücklich aufmerksam: die Uebersetzung eines Classikers hat ein wesentlich künstlerisches Element in sich und in dieser Hinsicht hat auch der Lehrer dem Schüler immer wieder Vorbilder zu geben, das einemal nachdem er die Leistung des Schülers beurtheilt und berichtigt hat, ein anderesmal wohl auch durch kurze Proben mustergültiger Uebersetzung zur Veranschaulichung der theoretischen Regeln der Kunst. D. Red.

W.

Wagner, Johann Jakob. Wenn im allgemeinen die Periode der sogenannten Naturphilosophie in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaft und Praxis wenig geleistet zu haben scheint, wie denn auch Schelling, dessen Name unter den Philosophen dieser Zeit in erster Linie genannt zu werden pflegt, keinen Platz in der Encyklopädie gefunden hat, so darf doch wohl ein Mann wie Johann Jakob Wagner, der mit ungemeiner Geisteskraft ein seltenes, außerordentlich vielseitiges Wissen und Erkennen in einem die Welt umspannenden System zusammengefaßt, und unter anderen Werken eine „Philosophie der Erziehungskunst“ und ein „System des Unterrichts als Encyklopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums“ ausgearbeitet hat, nicht unbeachtet übergangen werden. Er verdient es, daß wir seinem Lebensgange, welcher ihn schon frühe in eine merkwürdige Beziehung zu dem Berufe eines philosophischen Erziehers brachte, und seiner Lehre, die allerdings nur eine rein theoretische Beziehung zur Pädagogik gehabt hat, einige Aufmerksamkeit widmen.

Johann Jakob Wagner wurde geboren in der damals freien Reichsstadt Ulm am 21. Januar 1775 (Schelling ist gerade 6 Tage jünger, sein Geburtstag ist der 27. Januar des gleichen Jahres und auch Schelling stammt aus einem ulmischen Geschlecht, von dem ein Zweig während des dreißigjährigen Krieges nach Altwürttemberg übergesiedelt war). Sein Vater war „hospitalischer Zinseinnehmer,“ ein einfacher, unstudirter Bürgersmann. Des Kindes Gaben zeigten sich sehr früh: es war vorzugsweise die Mutter, welche sein Seelenleben weckte; Geschwister hatte er nicht. Früh wurde er einem Privatlehrer übergeben, dem Candidaten des Predigtamts Andreas Adam, späteren Professor und Diakonus am Münster, der ihn für den Eintritt in das Gymnasium vortrefflich vorbereitete und auch in der Folge stets sein treuester Freund geblieben ist. Unter der Leitung desselben entbrannte in dem äußerlich schüchternen, menschenscheuen Gymnasiasten ein glühender Eifer für die Wissenschaft. Der angehende Jüngling trug sich mit großen, ehrgeizigen Plänen, als Dichter Klopstock an die Seite zu treten und eine Mosaide zu dichten: und es ist immerhin merkwürdig, daß das letzte Werk des Greises eine „Dichterschule“ gewesen ist. An Ostern 1795 bezog er die Universität Jena, nachdem er sich mit seiner nachherigen Gattin förmlich verlobt hatte, ein Schritt, der nach allen Seiten von ihm reiflich erwogen worden war: seine geliebte Mutter hatte er schon 1793 verloren. In Jena genoß er in vollen Zügen die Befreiung aus engen Verhältnissen, „aus dem ägyptischen Dienſthause,“ wie er sagte, aber keineswegs etwa in Gesellschaft poculirender Studenten. Er begann das Studium der Jurisprudenz mit eifrigen philosophischen Privatstudien, zunächst der Werke Kants. Fichte nahm den jungen Mann freundlich auf und stand ihm mit Rath und Leitung treulich bei, obgleich Wagner seine Vorlesungen nicht hörte und nicht hören wollte, bis er „Kant ganz begriffen hätte.“ Seine ökonomische Lage war übrigens eine sehr drückende, mit Gesuchen um Stipendien war er in seiner Vaterstadt wiederholt abgewiesen worden. Der ihm von Herzen wohlwollende Prof. Woltmann rieth ihm daher, nach Göttingen zu gehen und zu suchen, daß er in Heynes philologisches Seminar aufgenommen werde, wozu er ihm Empfehlungen mitgeben wolle. Das gelang, an Ostern 1796 kam er in Göttingen an und blieb anderthalb Jahre daselbst, mit mannigfaltigen, philologischen, mathematischen, philosophischen, juridischen und staatswissenschaftlichen Studien beschäftigt. Er promovirte im Juli 1797 in der philosophischen Facultät, mit dem Vorsatz, sich in Göttingen zu habilitiren, und schrieb neben einem „Wörterbuch der platonischen Philosophie“ einen Roman, Lorenzo Chiaramonti; eine jugendliche Expectoration, augenscheinlich unter der Einwirkung von Göthes Werther entstanden. Fichte, mit welchem Wagner in Briefwechsel geblieben war, rieth ihm, vorerst öffentlichen Vorlesungen und der Schrift-

stellerei zu entsagen, bis er in sich gereifter geworden sei, und machte ihm am Ende einen Vorschlag, der es wohl verdient, daß wir ihn mit Fichtes eigenen Worten kennen lernen. Er schrieb ihm am Ende Oktober 1797: „Sie haben sich mir nun gezeigt, es ist Ihnen Ernst um Ihre Bildung. Sie gaben der Wahrheit Raum. Ihr Charakter verdient meine Hochachtung, und ich nehme von diesem Augenblick an den zärtlichsten Antheil an Ihren Schicksalen. Einer Hofmeisterstelle hatten Sie selber in Ihrem vorherigen Briefe gedacht. Den Hauptvortheil bestimmen Sie selbst sehr richtig: mit Kindern Ihre Begriffe entwickeln zu lernen und auch wieder einmal im Schoß einer Familie zu leben ... Und jetzt zu meinem Vorschlage: Wenn Sie nichts besseres wissen, so kommen Sie zu Ostern k. J. gerade zu mir selbst. Mein Knabe*) wird zwar dann erst ¾ Jahr alt sein; um daher das Befremdende dieses Antrags zu mildern, muß ich Ihnen vorläufig einige meiner Erziehungsmaximen mittheilen. Meine Hauptregel ist, daß das Kind beim ersten Erwachen seiner Vernunft gleich als völlig vernünftig behandelt werde, daher unabläßig in verständiger und gesetzter Gesellschaft sei, die sich mit ihm unterhalte, als ob es selbst verständig sei. So wird er es. Dann, daß er zuerst mit der reellen Welt bekannt gemacht werde, ehe er in die trockenste aller Zeichenwelten, in die des todten Buchstabens, eingeführt werde. Dann, daß er diese Bekanntschaft auf die einzige fruchtbare Weise mache, auf die praktische. Mein Knabe soll vor allen Dingen die Welt, die ihn umgiebt, nach Zeichen und Gebrauch kennen und mit den Dingen alles machen, was sich mit ihnen machen läßt. Dies Geschäft anzufangen ist das Kind reif, sobald es gehen und einige artikulirte Töne, als Zeichen bestimmter Gegenstände, aussprechen kann. Dies wird, rechne ich, mein Knabe dann können. Wollen Sie diesen Knaben ins Leben einführen — und dabei sich selbst? (Göthe sagt darüber in Meisters Lehrjahren ein sehr wahres Wort, das Ihnen vielleicht nicht entgangen ist.) Ich würde Ihnen nicht, und keinem Menschen, dieses Geschäft abtreten, wenn ich und mein Weib und der Knabe selbst davon leben könnten. Schreiben Sie mir hierüber Ihre Gedanken und ich theile Ihnen dann meine bestimmteren Gedanken über meinen Erziehungsplan mit, über welchen wir vorher völlig einverstanden sein müßen. Ueber die äußeren Bedingungen werden wir hoffentlich am leichtesten fertig werden, denn Sie werden nicht mehr wünschen als Sie bedürfen, und ich werde dies nicht verweigern. Nur dies habe ich noch zu erinnern: durch dieses Geschäft bei mir würden Sie nicht auf längere Zeit gebunden, als Ihre Lust und Laune Sie hielte, denn Veränderung des Leiters ist gar nicht gegen meinen Plan."

Wagner, den Umgang mit Fichte im Auge habend, nahm den Vorschlag unbedenklich an. Eine Hofmeisterstelle in Bremen, eine solche in Schlesien, eine Stelle am Pädagogium in Halle unter Niemeyer hatte er ausgeschlagen. Zu Ostern schickte er seinen Koffer nach Jena voraus, und hatte eben, ein Ränzchen auf dem Rücken und den Ziegenhainer in der Hand, von seinem Hausherrn Abschied genommen, als der Postbote an der Hausthür ihm einen Brief von Fichte übergab. Dieser schrieb: „Verschiedene Gründe nöthigen mich, mir meinen Wunsch, Sie in meinem Hause zu sehen, und Ihre Talente meinem Kleinen nützlich zu machen, zu versagen. Schon damals hätte ich bedenken sollen, daß mein Kleiner, dann anderthalb Jahre alt, schlechthin keine Capacität für Ihre Beschäftigung mit ihm haben würde. Dies zeigt nun die Erfahrung. Er kann noch nicht zwei Worte deutlich sprechen. Dann werde ich einen guten Theil des Sommers auf Reisen zubringen und das Haus ganz leer lassen. .... Herr D. Müller aus Copenhagen, der in höchstens 14 Tagen bei Ihnen sein wird, wird Ihnen in meinem Namen 32 Laubthaler als eine kleine Entschädigung übergeben."

In Göttingen konnte und wollte Wagner nicht bleiben; er wanderte getrost nach Jena. Als er ankam, war einer der ersten, die ihm begegneten, eben Fichte, welcher

*) Aus diesem Knaben wurde der jetzt zu Stuttgart im Ruhestand lebende Professor der Philosophie Immanuel Hermann Fichte.

mit seiner Gattin auf dem Graben spazierte und doch etwas betreten war, als Wagner auf ihn zugieng. Dieser aber faßte die Sache leicht, und bat ihn nur, ihm die 32 Laubthaler, die er als Entschädigung ausschlage, als Darlehen zu geben.

Wagner blieb in Jena bis in den Juli. Er war aufs neue in recht bedrängten Umständen; da übernahm er die ihm auf Fichtes Empfehlung angebotene Redaction der von Kaufmann Leuchs in Nürnberg herausgegebenen Handelszeitung. Die außerordentlich mannigfaltige Thätigkeit, in welche er sich so plötzlich versetzt sah, nöthigte ihn zur Beschäftigung mit bisher ihm fern liegenden Studien der Handelswissenschaft, der Technologie, der Physik und Chemie. Auch neuere Sprachen trieb er mit Leuchs, einem Manne von Kopf und Welt, mit welchem er eng verbunden war; er aß an seinem Tische. Drei Jahre blieb er in Nürnberg. Dann aber sehnte er sich nach größerer Selbständigkeit und freierer Thätigkeit, und siedelte, nachdem er von seiner Stellung sich gelöst und mit seiner Verlobten hatte trauen lassen, im December 1801 als Privatgelehrter nach Salzburg über. Hier erwachte der feurige junge Mann zu neuem Leben; fleißige Mitarbeit an der Salzburger Literaturzeitung, freundschaftlicher Umgang mit hochgebildeten Männern, öffentliche Vorlesungen, um welche seine Freunde ihn ersuchten, schriftstellerische Arbeiten, die er ganz in Schellings Ideen eingehend und dieselben weiter zu führen strebend verfaßte, beschäftigten ihn vollauf. Hier entstand seine „Theorie der Wärme und des Lichts" (Leipz. b. Breitkopf u. Härtel 1802), seine drei Bücher „Von der Natur der Dinge" (das. 1803), sein Versuch „Ueber das Lebensprincip, und Lorenz Versuch über das Leben, aus dem Französischen übersetzt" (das. 1803), dazwischen seine Philosophie der Erziehungskunst, von welcher später die Rede sein wird.

Schelling entflammte damals die Geister; ein lebhafter brieflicher Verkehr zwischen beiden Männern, der sich entsponnen hatte, bezeugte damals noch die vollste gegenseitige Anerkennung. Auf des schwäbischen Landsmanns besondere Verwendung, welche in München viel galt, wurde Wagner im December 1803 als außerordentlicher Professor der Philosophie nach Würzburg berufen, wo auch Schelling lehrte.

Aber hier giengen die Wege beider auseinander. „Sind Sie Schelling?" fragte Wagner unwillkürlich befremdet beim ersten Besuch; die Erscheinung und der Empfang des Philosophen war anders, als das Bild, welches sich Wagner von ihm gemacht hatte; — und Schelling seinerseits mochte seine Erwartungen nicht befriedigt fühlen; kurz, schon in den ersten vier Wochen wurde Schelling entschiedener Gegner Wagners, ihr gegenseitiges Verhältnis wurde ein äußerst gespanntes und zunächst entbrannte ein glühender Wettstreit auf dem Katheder. Wagner sagte sich in einem Programme „Ueber das Wesen der Philosophie" (Würzburg 1804) und in der Einleitung zu seinem „System der Idealphilosophie" (Leipz. 1804) gänzlich und entschieden von Schelling los. Er schreibt: „Ich habe mich überzeugt, daß in seinem System das nie lag, was ich hineinlegte, so daß ich nun meine bisher gehabte Ansicht seines Systems wirklich als eine ihm ganz fremde erkenne, seine Ansicht aber als den aufgewärmten Neoplatonismus streng verwerfe. Diese Verwerfung habe ich bereits auf dem Katheder ausgesprochen."*) Man sieht, gleich im Anfang seiner Laufbahn als akademischer Lehrer stellt sich Wagner durchaus selbständig, und alle die haben Unrecht, welche ihn mit den Naturphilosophen aus Schellings erster Periode ohne weiteres zusammenwerfen.**) Von 1804 bis 1809 mühte

*) Adam und Kölle, Wagners Leben und Briefe. S. 220.

**) Reinhold (Gesch. der Philosophie, 3. Aufl. Band 2. S. 451) glaubte, Wagner habe mit seiner Abweichung von Schelling in der freien Anerkennung des Absoluten auch den pantheistischen Standpunct verlassen. Mit Unrecht, wie Herbart (Werke 12. Band, Recension von Wagners Religion, Wissensch., Kunst u. Staat) nachweist, und selbst L. Rabus anerkennt (Wagners Leben und Lehre S. 76). Der Herbartianer C. A. Thilo sagt irgendwo darüber: Wo der Satz gilt: Bestimmtheit ist Negation, da ist Spinozismus, und wo Spinozismus, da ist Pantheismus. — H. C. W. Sigwart (in seiner Gesch. d. Philos. Tüb. 1844. Bd. 3. S. 296) erkannte ebenfalls, daß Wagner zwar aus Schellings Schule hervorgegangen sei, aber bald seinen eigenen Weg betreten

er sich, seiner Aufgabe, die Wissenschaft formal zu vollenden, gerecht zu werden, und seine Begeisterung, seine flammende Rede riß die Studirenden und älteren Freunde hin; aber es häuften sich auch Anfechtungen von Seiten literarischer Gegnerschaften. Schelling seinerseits stand nicht an zu äußern, er wolle nicht von Wagner sprechen, um ihn nicht berühmt zu machen: er ignorirte ihn völlig; das war freilich das Härteste, was Wagner widerfahren konnte. Dieser sagte auch offen: „Zwischen mir und Schelling ist ein inneres Verhältnis absolut unmöglich. Er ist ganz Wissenschaft und weiter gar nichts, als was sich damit noch verbindet, Ehrgeiz und Eitelkeit" (a. a. O. S. 219). Und später (1809): „Schellings scholastischen Plunder über die Freiheit ꝛc. kenne ich nur aus der oberdeutschen Literaturzeitung, denn ich kaufe und lese längst nichts mehr von ihm, weil ich für alles, was er noch schreiben kann, den Inhalt zum voraus weiß. Er ist in der Dialektik so erstarrt und erstorben, daß er durchaus nichts mehr zu erfinden und zu schaffen vermag" *) (a. a. O. S. 237). Eine ganze Reihe von Werken Wagners ist während der fünf Jahre dieses ersten Aufenthalts in Würzburg erschienen, namentlich außer dem obengenannten Programm und dem System der Idealphilosophie noch ein „Grundriß der Staatswissenschaft und Politik" (Leipzig 1805); das erste Heft eines Journals für Wissenschaft und Kunst (das. 1805), dessen Fortsetzung durch den Krieg gehindert wurde; „Von der Philosophie und der Medicin" (Bamberg 1805); „Ideen zu einer allgemeinen Mythologie der alten Welt" (Frankfurt 1808); „Theodicee" (Bamberg und Würzburg 1809).

Im J. 1809 fiel Würzburg an den Großherzog von Toscana. Die Universität wurde reducirt, die ganze theologische und philosophische Facultät aufgelöst, und auch Wagner mit Beibehaltung seines Gehalts, Titels und Rangs von allen akademischen Functionen dispensirt. Schnell entschlossen wendete er sich nach Heidelberg, suchte um die Erlaubnis an, Vorlesungen halten zu dürfen, und erhielt sie auf der Stelle.

Er las hier über philosophische Mathematik und über Weltgeschichte vor einem ausgewählten Auditorium, und in dieser Zeit entstand sein Buch vom Staat (Erlangen 1811), und seine mathematische Philosophie (das. 1811). Schon in Salzburg hatte er (in der Philosophie der Erziehungskunst) die Idee eines Zahlen- und Figurensystems durchblicken lassen, welches in Entwicklung und Ausdehnung die Welt der Dinge wiedergebe; später, als er die Schelling'sche Speculation verlassend anschaulich lebendige Erkenntnis in Welt- und Naturgeschichte suchte, glaubte er in der vorhandenen Mathematik das, was beiden gemeinsam beide organisire, gefunden zu haben. „Wem klar wäre," sagt er, „daß das Wesen überall eins sei und nur durch die Form eine Verschiedenheit annehme, und daß diese Form die Identität vor und nach ihrer Entwicklung mit dem zwischen sie eintretenden Gegensatz sei und nur durch Wiederholung dieser Form etwas anderes entstehe: der würde einsehen, daß eine Entwicklung, welche bloß diese Form und ihre Wiederholung ausdrücke, die Arithmetik sei, und daß das, was in der Arithmetik entwicklungsweise ge-

habe. Als seine Grundgedanken bezeichnet er: Vom Absoluten sei keine Wissenschaft möglich, dasselbe müße durch freie Anerkennung vorausgesetzt werden. Von der Idee der Gottheit müße alle Construction erst anfangen, sie selbst dürfe nicht in diese hineingezogen werden. Die Philosophie soll eine auf Religion ruhende, in Weltgeschichte und Naturwissenschaft anschauliche, durch das in der Mathematik aufbewahrte Weltgesetz organisirte Wissenschaft sein. Man könne sagen, Wagners Philosophie verhalte sich zu der Hegels, wie die pythagoreische zu der eleatischen.

*) Solche leidenschaftlich ungerechten Urtheile zeugen von der absoluten Unmöglichkeit der beiden Männer, sich zu vertragen. Beide waren erfüllt vom gewaltigsten Selbstbewußtsein: Schelling bekanntlich schon früh, noch als Knabe, von Eltern und Lehrern fast vergöttert; Wagner, wie Hoffmann und viele andere ausdrücklich bezeugen, ebenfalls hoch getragen und verwöhnt durch die begeisterte Verehrung und Bewunderung, die ihm seine flammende Beredsamkeit unwiderstehlich erwarb, denn er sprach hinreißend schön, stets frei, und war ein Meister der deutschen Rede wie wenige. So erklärt sich die Bitterkeit, mit der er die stille Feindschaft des stolzen Gegners erwiderte.

dacht werde, nach seinen reifen Verhältnissen die Geometrie schauen lasse." Speculatives Wissen spreche noch bei Pythagoras in Zahl und Figur sich aus, aber schon vor ihm habe das Wort versucht, einziges Organ des Wissens zu werden. Dadurch sei Zahl und Figur aus dem organischen Wesen, in welchem sie die Welt abbildeten, in das mechanische gefallen, in welchem gerechnet und gemessen werde. Nunmehr sei wieder zu begreifen und zu schauen, wie jedes Ding seinen Begriff setze in einer Entwicklung von Zahlen, in einer Formel, seine Anschauung aber oder Realität in Linien. In solcher Mathematik werde die Ursprache des Geistes wieder hervorgehoben, und die individuelle Sprache der Redeorgane werde zurückgedrängt. Mathematik sei dann allgemeine Sprache und für die Wissenschaft Organon.*) (Rabus Leben, und Lehre W. S. 14.) Die Anwendung viergliederiger Construction versuchte Wagner zuerst in jenem Buche vom Staate, indem er sie durch die so erfaßte und durchgeführte Mathematik begründete.

Am Ende des Jahres 1815, nachdem Würzburg wieder an Bayern gefallen war, wurde er zu schleuniger Rückkehr und Wiederaufnahme seines akademischen Lehramts an der wiederhergestellten Universität aufgefordert und folgte diesem Rufe auf der Stelle. Hier war es nun, wo er jene Anwendung der viergliederigen Construction nach den verschiedensten Seiten hin ausbildete, seine Tetraden, und eine große Anzahl begeisterter Anhänger gewann, unter andern den Grafen Platen, den Dichter (welcher allerdings nachher auch Schelling in mehreren Gedichten angesungen hat). Vgl. A. v. Platens gesammelte Werke, 6. Band. Leipzig 1853. S. 81—84 und S. 88—91 und S. 104, — wo er in jugendlicher Begeisterung seinem Freunde, dem Grafen Fugger, Wagners mathematische Philosophie preist, die ihm „die merkwürdigste Erscheinung seit Einführung des Christenthums scheine." Wagner sei ein „außerordentlicher Mann, der ihm eine ungeheure Welt von Ideen eröffnet habe, nicht mit den gewöhnlichen Philosophen zu verwechseln, welche ihre Einfälle herzählen. Das tiefste und einflußreichste, was Wagner hervorbrachte, sei eben seine mathematische Philosophie oder Constructionslehre, worin nicht nur die Gesetze des Weltbaus erklärt, sondern auch die Gesetze des Denkens von ihrer bisherigen Willkür befreit und einer mathematischen Consequenz anheimgestellt werden."

Es ist nicht leicht, in kurzen Zügen eine Darstellung dieser seiner mathematischen Behandlungsweise zu geben. Einige Beispiele mögen dazu dienen, die wir mit seinen Worten geben wollen, wie er in einem Briefe an einen Schüler und Freund sich über das von ihm gefundene „algebraische Manövriren" ausspricht: „Nennen Sie Mensch m, Thier b und Pflanze a, so gilt unter der Voraussetzung, daß der Mensch von dem Thiere bloß durch den Charakter der Universalität = u differire, und die Pflanze als Gefäßsystem das halbe Thier sei, dessen andere Hälfte im Nervensystem x liege, folgendes:

$$m = (a + x)\,u,$$

$$\text{ferner} \quad b = \frac{m}{u} = a + x,$$

$$\text{ferner} \quad a = \frac{m}{u} - x$$

$$\text{und} \quad x = \frac{m}{u} - a,$$

$$\text{ferner} \quad u = \frac{m}{a + x},$$

so daß also diese fünf Buchstaben oder Begriffe durch fünf Gleichungen algebraisch richtig bestimmt sind, und es überhaupt nur an einer scharfen Bestimmung der Begriffe fehlt,

*) Der Referent bemerkt hier ein für allemal, daß er bloß referirt. Es wäre wohl überhaupt gar nicht möglich, ein System der speculativen Philosophie und eine Geschichte seiner Entwicklung in gemeinverständlichem Auszuge zu geben, wenn dies auch überhaupt hier gefordert würde, was ja nicht der Fall ist. Andeutungen, meist mit den Worten des Urhebers, müßen genügen, ein Suchender und Fragender muß weiter suchen und an die Quellen selbst gehen.

um sie alle in algebraischen Gleichungen durchzuarbeiten" (a. a. O. S. 281). Solche Schemate ließen ihn auf den Gedanken kommen, daß die Idee einer Pasigraphie sich verwirklichen sollte und müße. Freilich liegt hier der Einwurf nahe, daß die Zeichensprache der Mathematik bereits eine solche Pasigraphie ist, welche jeder Mathematiker versteht, welcher Nation er auch angehöre, daß aber über die Mathematik hinaus mit ihrer Sprache nichts bezeichnet werden kann, weil es für sie gar nicht existirt. Ihm aber schwebte eine Sprache vor, die das, was sie schreibt, construirt und ebendarum jedem Geist verständlich sein müße, der die innern Verhältnisse der Dinge einmal kennen gelernt hat. Dieses letztere Postulat scheint uns die ganze Schwierigkeit auszusprechen. Man fühlt dies deutlich z. B. an einer andern Stelle (a. a. O. S. 225): „Die Hauptsache ist, daß alle Erkenntnis ein Setzen von Verhältnissen ist, und daß es gar keine andere, als mathematische Verhältnisse giebt. So ist die zweitheilige Wurzel: „Intelligenz und Natur," die Mutter alles idealen und realen, welches sich nach den Gesetzen des Binomiums aus ihr entwickelt. So geht aus der Intelligenz Geist und Wille hervor, deren Product dann Gemüth heißt. Aus dem Gemüth geht erst Phantasie und Vernunft hervor, deren Product sich wieder in Verstand und Einbildungskraft trennt und neu vereinigt zum Sinn wird, der sich in Bewegung und Empfindung entfaltet. Nichts als Descendenz- und Collateralverhältnisse, die ihren mathematischen Entwicklungsgang halten. So ist für die Mathematik $(a + b)^2 = a^2 + 2\,ab + b^2$.

Ebenso für die Physik:

(Licht und Schwere)^2 = Wasser, wo

a^2 = Wasserstoff, b^2 = Sauerstoff (die Quadratur überhaupt = Gasform), und 2 a b = dem Durchdringen von Hydrogen und Oxygen = Tropfbarflüssigkeit ist.

Man kann sich hier wohl daran erinnern, wie einerseits Fichte, andererseits die Naturphilosophen, namentlich Schelling und Oken, in jener Periode jugendlichen Kraftbewußtseins es liebten, schwer verdauliche Sätze als Resultate der Wissenschaft in die Welt hinauszusprechen, und wie Wagner selbst z. B. in der Zeit, als er sich von Schelling bereits getrennt hatte, gesagt hat: „Ich bin begierig, ob sich Hegel durch meine Recension seiner Differenz" (es ist wohl Hegels Schrift über die Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen Systems gemeint) „gereizt finden mag; sollte er es, so entsteht zwischen uns eine offene Fehde, die ich keineswegs vermeiden werde, denn es gelüstet mich wirklich, Machtsprüche mit Machtsprüchen zu erwidern" (a. a. O. S. 197). Die eben angeführte orakelhafte Deduction des Wassers, das er sich noch dazu nur als tropfbar zu denken scheint, ist auch ein solcher Machtspruch, der aber den Physikern und Chemikern gewiß nicht imponiren wird.*)

Wagner hatte im Fortgang seines geistigen Schaffens in Würzburg nicht nur seine Be-

*) Daß die Behauptung Wagners, es müße der Chemie noch gelingen, organische Körper darzustellen und Menschen durch Krystallisation zu bilden, Göthe Veranlassung zur Einführung des Homunculus in den zweiten Theil der Faustdichtung gab, soll nach den Nachweisungen Düntzers keinem Zweifel unterliegen (vergl. Göthe's Faust, von H. Düntzer, Leipzig 1857. 2. Aufl. S. 119). Wenn Düntzer von wunderlichen Seltsamkeiten Wagners spricht, so ließe sich allerdings eine kleine Blumenlese von solchen aus seinen Schriften sammeln, meint Hoffmann (philos. Schriften, Bd. 2. S. 227); allein unsere Absicht ist das durchaus nicht. — Jene in einer öffentlichen Vorlesung ausgesprochene Behauptung Wagners war nach Düntzer damals gerüchtweise durch ganz Deutschland verbreitet. Die ihm nachher auch von anderer Seite bestätigte Nachricht verdankte er einer Mittheilung des Hrn. Prof. Fichte. Eine ähnliche Aeußerung, fährt er fort, soll sich auch in Wagners Schriften finden, doch ist es ihm so wenig als dem Verf. dieser Zeilen gelungen, diese Stelle aufzufinden. — Als ein seltsames Paradoxon sah man auch an, daß Wagner behauptet haben sollte (Düntzer a. a. O.), es werde noch die Zeit kommen, wo man Eigenthum für ein Verbrechen halten werde. Philosophen und Poeten sind Propheten: Wagner zeigt sich wahrhaftig als solcher in ganz eminentem Sinne.

arbeitung der Mathematik populär zu machen verſucht und zwar unter fingirtem Namen *) (weil man ihm ſelbſt nicht zutraute, daß er populär ſchreiben könne), ſondern auch, nachdem ſein Werk vom Staat erſchienen war, um die Anwendung ſeiner Conſtructionslehre an einem großen Beiſpiele zu erproben, „damit die Allmacht der viergliederigen Conſtruction unwiderſtehlich einleuchte“ (Organon, Einl. S. XXXIV.), die Grundideen dieſes Werkes noch weiter begründet und ausgeführt in dem Buche: Religion, Wiſſenſchaft, Kunſt und Staat in ihren gegenſeitigen Verhältniſſen betrachtet. „Es iſt ſonderbar,“ ſchrieb er in jener Zeit, „daß man die Vierzahl nicht verſtehen will. Es giebt ja im Himmel und auf Erden nichts als die Einheit, die ſich in einen Gegenſatz öffnet, und nach dem herausgetretenen Gegenſatz wieder ſchließt, alſo

1
2 3
0

d. h. 1) Einheit, 2) Gegenſatz, 3) die Einheit wirkſam im Gegenſatz, um ihn 4) zu ſchließen. Die andern Zahlen haben auch ihre — (aber untergeordnete) Conſtructionsbedeutung, wie 5 = Pflanze, 6 = Thier“ (a. a. O. S. 286). Was die Tetraden ſelbſt betrifft, ſo erſcheinen ſie doch oft keineswegs mit mathematiſcher Nothwendigkeit entſtanden. Um überhaupt eine Vorſtellung von ihnen zu geben, wollen wir einige Beiſpiele anführen. Das Schema für Geiſtesentwicklung (ein anderes gebe es nicht, ſagt er a. a. O. S. 286):

Mythus
Wiſſenſchaft Poeſie
Weisheit.

Eine ähnliche Tetrade iſt:

Religion
Wiſſenſchaft Kunſt
Mathematik.

Als höchſtes Schema aller Wiſſenſchaft gilt (vergl. Rabus, Grundriß S. 36):

Gott
Intelligenz Subſtanz
All.

Ferner (Mathem. Philoſ. §. 603):

Eins
Zeit Raum
All.

Und (Buchwald, Elementarl. §. 52):

Eins
Natur Geſchichte
All.

Für „Sprache und äſthetiſche Kunſt“ (Organ. S. 260):

Poeſie
Muſik Malerei
Plaſtik.

Wort
Zahl Figur
Bild.

Daher die Proportionen:

Poeſie : Plaſtik = Wort : Bild.
Muſik : Malerei = Zahl : Figur.
Poeſie : Muſik = Wort : Zahl.
Malerei : Plaſtik = Figur : Bild.

Merkwürdig iſt gegenüber geſtellt (Mathem. Philoſophie §. 634):

a
e i
o

blau
roth gelb
grün

*) Friedrich Buchwald, Elementarlehre der Zeit und Raumgrößen. Erlangen 1818. Neue wohlf. Ausg. unter dem wahren Namen des Verf. Ulm 1851. Vergl. Organon, Einleitung S. XXXII.

Die „Urbegriffe“ ordnete er ſo:

Weſen
Endlichkeit
Quantität Qualität
Realität

Gegenſatz	Vermittlung
abſolut	abſolut
quantitativ qualitativ	quantitativ qualitativ
relativ	relativ

Form
Theſis
Analyſis Syntheſis
Antitheſis

Im Jahr 1818 fand er, „daß die Tetraden mehrförmig ſind“ (a. a. O. S. 282), und giebt folgende Beiſpiele:

I. Setzende	II. Entgegenſetzende
a) abſolut ſetzende	a) (in 1 und 0)
Ur	Er
Intelligenz Subſtanz	Brama Wiſchnu
All	Schiwa
b) fortſchreitende	b) (in 2 und 3)
Laut Mineral	1
Wort Satz Pflanze Thier	+ —
Rede Menſch	0

Für jede Unterſuchung boten ihm ſeine viergliedrigen Schemen eine Topik dar, für Metaphyſik wie für Poeſie, für Pädagogik wie für Technologie. Selbſt homiletiſch hat er ſie verwendet, was für uns doch auch intereſſant iſt; indeſſen iſt das Reſultat hier wenigſtens kein außerordentliches. Hören wir ihn ſelber. „Neulich,“ ſchreibt er an einen Freund (a. a. O. S. 278), „wo ich bei einem Adelichen in der Nähe von hier einige Tage mich aufhielt, machte ich einen Verſuch zu predigen, der ſehr gut gelang. Ich ſetzte mir die Aufgabe, die höchſten Ideen mit der höchſten Popularität auszuſprechen, und wählte dazu den Text Matth. V. 8. Ich zeigte die Reinheit des Herzens in

Geſinnung
Menſchenverkehr Beſitz irdiſcher Güter
Leib,

und lehrte Gott ſchauen in

Seele
Schickſal Natur
Leib,

in der Seele nemlich als dem reinen Spiegel der Gottheit, im Leib als ihrem Tempel, im Schickſal als Vorſehung, in der Natur als Schöpfer. So ſiehſt du, daß meine Tetraden auch zum Predigen taugen. Ich ſchrieb nichts auf, als dieſe, und ſprach mit Klarheit, Kraft und Wärme.“ Von ſeinen Freunden ließ er ſich gerne bewundern, wie man ſieht. *)

*) Hoffmann findet, daß Wagner ſich in der Aufſtellung ſolcher Tetraden nicht wenig erfinderiſch erwieſen habe; aber er fragt wohl mit Recht: „Was iſt eigentlich mit dieſem formellen Schema, mit dieſer Wünſchelruthe, wie Fortlage es nennt, gewonnen worden für die wirkliche Erkenntnis der Dinge? andere haben mit nicht geringerer Erfindungskraft das Univerſum in das Schema von Triaden einzuſpännen verſucht, ohne mehr damit gewonnen zu haben, als daß ſie einer Gewaltſamkeit eine andere an die Seite geſtellt haben“ (Philoſ. Schriften, 3. Bd. S. 231).

Indessen erkannte Wagner nunmehr allmählich die Mathematik selbst nicht mehr als zureichende Ausdrucksform für die Ideen, und fand, daß sich dem Leben, mit welchem sich die Mathematik beseelen ließ, auch ein lebendiger Ausdruck gebühre. Demgemäß arbeitete er nun daran, die höchste Form der Erkenntnis im klaren Worte festzustellen und der Welt darzubieten, um hiemit seine philosophischen Forschungen zu schließen und „die Philosophie formell zu vollenden."

Was er so errungen, hat er dargelegt in seinem Organon der menschlichen Erkenntnis (Erlangen 1830. Neue Aufl. Ulm 1851). Die Logik hatte ihm stets ungenügend geschienen, um mehr als relative Verbindung der Begriffe zu Stande zu bringen; die Mathematik hatte ihm für die abgeschlossene Architektur der Welt und ihrer Erkenntnis so lange gegolten, bis der Dualismus der Arithmetik und Geometrie die Idee ihm erschloß, daß der einheitliche Ausdruck über die Mathematik selbst hinausliege; so sprach er denn jene Form im lebendigen Worte aus und entwickelte aus den durch ihr schematisches Verhältnis anschaulich gemachten Grundideen das System der Kategorien (Rabus a. a. O. S. 17). Dieses stellt der erste Abschnitt als Weltgesetz auf (tabula idearum), — der vierte zeigt dann in einer Welttafel (tabula rerum) die Realisirung des Weltgesetzes im großen. Er selbst sagt von diesem Werke (Vorrede und Einleitung zum Organon S. IV.), daß es nun die beiden bisher bekannten formalen Wissenschaften, Logik und Mathematik, in die wahren und einzigen höheren Formen auflöse, und so die Wissenschaft für immer vollende. Solches Selbstbewußtsein zu äußern war damals, wie auch schon früher, den Philosophen wie ein natürliches Bedürfnis; von Hegel ist Aehnliches bekannt, und auch Schelling sagte in der Schrift über die samothrakische Göttin, daß er künftig welthistorische Arbeiten liefern werde, wie denn auch er die Vollendung der Wissenschaft beständig versprochen hat.

Wenn nun im Vorangehenden und im Folgenden überhaupt manches fremdartig anmuthen mag, was im ersten Viertel unseres Jahrhunderts als tiefe Weisheit erschien, so müßen wir bedenken, daß der naturphilosophischen Periode eine Art von orakelhafter Sprache eigenthümlich war. Um Gemeinverständlichkeit war es jener Zeit gar nicht zu thun. Ja es nimmt sich wie harmloser Humor aus, wenn Wagner (a. a. O. S. 330) selber sagt: „Wenn einst die Nachwelt mich und mein Werk versteht, so mag es auch bekannt werden, daß ich drei Jahre gebraucht habe, bis ich mein eigenes Buch verstand" (es ist die Philosophie der Mathematik gemeint). Hat nicht ein später gekommener großer Philosoph seinerseits gesagt, nur einer seiner Schüler habe ihn verstanden und der habe ihn misverstanden?

In jene Höhen oder Tiefen des Schelling'schen „Urgrundes" oder „Ungrundes," und in die formale Vollendung der Wissenschaft werden wir uns hier nicht vertiefen müßen, nicht bloß weil Wagner erklärt, die Philosophie, unzulänglich für die Erkenntnis des Absoluten, habe es nur mit der Ordnung der endlichen Dinge zu thun, und die Idee der Gottheit sei über alles erhaben, sondern auch, weil hier nicht Raum ist, sein System zu entwickeln und zu kritisiren. Zur Prüfung desselben einzuladen aber vermag vielleicht weniger ein Versuch einer Darstellung desselben in nuce, als das Urtheil eines so geistvollen und originellen Forschers wie W. H. Riehl, dessen klare Anschauungen auch die Encyklopädie vielfach zu citiren Gelegenheit gehabt hat. Er sagt in seiner Naturgeschichte des Volks, I. Bd. S. 13: „Als eine merkwürdige Erscheinung in dieser Richtung" (es handelt sich um die bedeutenden Männer, welche die Wichtigkeit einer naturgeschichtlichen Analyse des Volksthums geahnt haben) „will ich nur einen Mann hervorheben: den Philosophen Johann Jakob Wagner. Er wird uns vielfach in einem andern Lichte erscheinen als seinen Zeitgenossen, denn wie mir bedünkt, beruht das Auszeichnende dieses Mannes weniger in dem geschlossenen Organismus seines Systems, als in den allseitigen Anregungen, mit welcher er die wissenschaftlichen Strebungen einer Zukunft, die uns nunmehr zur Gegenwart geworden ist, vorgedeutet hat. Er ist ein Prophet unter den Philosophen seiner Zeit gewesen, wie Moser unter den Publicisten.

So hat er die wissenschaftlichen Grundzüge der Nationalökonomie bereits zu einer Zeit systematisch construirt, wo für das Stoffliche dieser Disciplin, wenigstens in Deutschland, noch wenig oder nichts gethan war, wo man sich namentlich den selbständigen Aufschwung der Volkswirthschaftslehre, wie sie jetzt unsere ganze politische Theorie und Praxis beherrscht, noch nicht entfernt träumen ließ. Er gieng sogar noch weiter als wir gegenwärtig gehen, indem er den originellen Gedanken durchführte, als Seitenstück zur Nationalökonomie ein System der Privatökonomie zu schreiben, in welchem die Wirthschaft der Familie in ähnlicher Weise auf ihre allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze zurückgeführt ist, wie in der Nationalökonomie die Wirthschaft des Volks. Der Versuch mag auf den ersten Anblick seltsam erscheinen, allein für die Lehre von der bürgerlichen Gesellschaft hätte namentlich eine auf die naturgeschichtliche Analyse des Volks gebaute historische Erforschung und Begründung der Privatökonomie einen unberechenbaren Werth. Hunderte der praktischen Versuche, die jetzt zur Lösung der socialen Wirren gemacht werden, schlagen in das Gebiet der Privatökonomie ein, ohne daß wir uns immer wissenschaftlich dessen bewußt sind. Es wird diese Disciplin nicht allezeit so brach liegen bleiben wie gegenwärtig; sie hat ihre Zukunft. Noch überraschender aber tritt uns die prophetische Stellung Wagners entgegen, wenn wir sein Buch vom Staat zur Hand nehmen. Hier sind namentlich über den materiellen Inhalt des Staatslebens, über die Unterscheidungen der Familie, der Gesellschaft und des Staats, über die Gruppirungen und Gliederungen des Volkes, über das Verhältnis der Volkswirthschaft zur Staatsverwaltung und vieles ähnliche so neue Anregungen gegeben, daß wir oft keineswegs glauben, es mit dem Buch eines Philosophen zu thun zu haben, dessen Blütezeit bereits um mehr als ein Menschenalter hinter uns liegt, sondern mit den Untersuchungen eines Praktikers aus der Gegenwart, dessen Geist von den modernen Gedanken und Thatsachen der socialen Politik erfüllt ist."

Die Gedanken Wagners über Pädagogik und was dahin einschlägt, sind nun aber in ihrer Art vielfach ebenso genial und geistvoll. Indessen können wir von seiner noch in Salzburg im J. 1802 geschriebenen Philosophie der Erziehungskunst hier absehen, um so mehr als der Verfasser das Buch später selbst offen (in der Einleitung zum Organon S. I. und IX.) unter die unreifen, aus Gemüth und Lectüre hervorgegangenen Jünglingsbestrebungen rechnete. Er hatte es aus Veranlassung eines Gesprächs mit dem Schuldirector Vierthaler verfaßt, welcher den Wunsch geäußert hatte, „die Pädagogik in der anziehenden und halb poetisch spielenden Manier Platons behandelt zu sehen." Wagner entwarf den Plan zu dieser Schrift noch am selben Tage und in vier Wochen gieng sie druckfertig an den Verleger ab. Die Erziehungskunst wird von dem Verfasser, seinem damaligen naturphilosophischen Standpunct entsprechend, einseitig als Erregungskunst begriffen, und ferner gieng die Erziehung im Unterricht fast ganz auf, welche beiden Fehler „als Fehler des Zeitalters" der Verfasser später selbst zugestand (System des Unterrichts, Einleitung S. 1). Die Frische und die Schönheit der Form — man vergleiche nur den Dialog über die Sokratik S. 127 ff., der sich wie aus dem Griechischen übersetzt ausnimmt — machen das Buch noch heute zu einer interessanten Lectüre, und wahrhaft vortrefflich sind die Bemerkungen über den Unterschied der männlichen und weiblichen Erziehung und über die Bestimmung des Weibes.

Viel später (1820), als gereifter Mann, und aus einer andern Veranlassung verfaßte Wagner sein System des Unterrichts, oder Encyklopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums (Aarau 1821, neue Ausg. Ulm 1848). Ein Erziehungsinstitut war in Würzburg von einem seiner Schüler gegründet worden, der sich seines Raths und seiner Beihilfe erfreute, es war aber, obgleich Beifall und Unterstützung vom Publicum und den städtischen Behörden von Anfang nicht gefehlt hatte, doch schon 1817 aus finanziellen Gründen wieder eingegangen. Wagner bemühte sich, für einen Lehrer desselben, Herrn Tondu aus Aubonne, die Errichtung eines neuen Instituts zu Stande zu bringen. Dieser sollte das Institut und die Zöglinge haben, Wagner wollte sich mit der Bildung der

Lehrer nach seinen Ansichten befassen, und so „dem Mangel an Anstalten für die Bildung von Gymnasiumslehrern einigermaßen abhelfen . . . . . Herr Tondu hatte seine erste Bildung bei Pestalozzi erhalten, wo er Schüler und Lehrer gewesen war, und besaß auch ganz die lobenswürdige Eigenthümlichkeit der pestalozzischen Schule, mit Verlassung des Schlendrians durch Nachdenken über die Natur der Sache eigene Wege zu suchen. Zugleich versprach er, auch auf meine Ansichten einzugehen, und sein redlicher Eifer für seinen pädagogischen Beruf ließ mich bei seinem übrigen sehr soliden Charakter das beste Gedeihen der Sache erwarten. Dabei dachte ich noch aus mehreren meiner Zuhörer, die ich mit meinen Ansichten vertraut und für dieselben begeistert wußte, tüchtige Lehrer des Instituts zu bilden" (Vorr. S. VI.). Allein die Errichtung des Instituts fand so viele Hindernisse, daß Wagner endlich das Ganze aufgab, und beschloß, seinen Unterrichtsplan zu einem Buche auszuarbeiten. So entstand das schon 1819 (vgl. Wagners Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat, Erlangen 1819. Neue wohlf. Ausg. Ulm 1851. S. 287 ff.) angekündigte System des Unterrichts.

Wenn man dieses System nun näher betrachtet, findet man auch in der äußern Form einen bedeutenden Unterschied von der Philosophie der Erziehungskunst. Diese ist in einem leichten, frischen und freien Ton geschrieben, die dem des Briefstils nahe kommt, jenes ist streng gegliedert, in der Tetrade: Mutterschule, Elementarschule, Kenntnisschule und Wissenschaftsschule (Universität) begriffen, und diese vier großen Capitel zerfallen in knappe Paragraphen, wie ein Leitfaden zu einer Vorlesung, mit Ausnahme der Einleitung, welche den Grund so feinfühlend und objectiv und unmittelbar ergreifend legt, daß man eigentlich bedauern muß, nicht in dieser Weise fortlesen zu dürfen. Gewiß wäre das Ganze wirksamer geworden und minder beeinflußt von dem Formalismus und Schematismus des Systems. Während einerseits nemlich das Verständnis für die Natur des Kindes, des Knaben und des Mädchens als ein bewundernswürdiges Resultat der geistigen Kraft und Erkenntnisfülle des Verfassers um so mehr erscheint, als ihm selbst in einer ganz unvergleichlich glücklichen Ehe mit der ihn so ganz verstehenden Jugendgeliebten das Glück versagt war, eigene Kinder zu besitzen, so kann man allerdings im Verfolge der Paragraphen häufig erkennen, daß er praktisch, von jenem verunglückten Plane an, Erzieher eines noch nicht zweijährigen Philosophenkindes zu werden, niemals selbst Kinder oder Knaben unterrichtet hat, und eben nur als Universitätsprofessor der Philosophie thätig gewesen ist, was auch mit daran Schuld sein mag, daß das letzte Capitel des Systems weit über die Hälfte des Ganzen einnimmt.

Die Erziehung und der Unterricht gehen einander parallel und beginnen auch zugleich. Die erste Schule ist die Mutterschule, denn die Mutter ist die erste Person bei dem Kinde, ihre Liebe fühlt es, und diese Mutterliebe führt auch den Vater bei dem Kinde ein, welcher des Gesetzes Ernst vertritt. Denn wenn auch der Vater, von der Vaterfreude berauscht, seinem Kinde gleichfalls zuerst nur Liebe entgegenbringt, sieht und fühlt das Kind doch das männliche Antlitz und hört die männliche Stimme, es wird von der männlichen Brust nicht gesäugt. Der Gegensatz zwischen Vater und Mutter wird schon dem Kinde fühlbar, die Liebe als Mutter, das Gesetz als Vater. — Für die Geschlechter ergiebt sich weiterhin der Unterschied, daß bei dem weiblichen Kinde das Gesetz erst von der Mutter in liebevolle Sitte übersetzt Eingang und Boden findet, die Mutter also zwischen Tochter und Vater die natürliche Dolmetscherin bleibt, dagegen der Knabe sich das mütterliche Gebot durch des Vaters Ansehen bekräftigen läßt. Darum ist nie eine Mutter auf die Länge einem rechten Knaben gewachsen; und ein Vater, der eine mutterlose Tochter zu erziehen hat, wird sich, wenn er sie nicht verzärtelt, sehr oft von ihr unverstanden sehen und mit blindem Gehorsam begnügen müßen, den aber die Liebe der Tochter erleichtert und zur freudigen Resignation macht. — Die Mutter ist es, welcher die ersten Laute gelten, sie lehrt das Kind lallen und sprechen. Und sobald dem Kinde die Sprache der Mutter so verständlich ist, daß es in kindlicher Weise antworten kann, kann sie ihm ihre Liebe und des Vaters Ansehen auch aussprechen, und sie

thut es. Dabei nehme sie Gelegenheit, ihm zu verstehen zu geben, daß etwas unsichtbares sei, dessen Liebe wir alle genießen und dessen Ansehen wir fürchten. Sie lehre das Kind ein Wesen unbestimmt ahnen, das ihm wie Vater und Mutter sei und doch über Vater und Mutter noch stehe. Und wenn das Kind fragt, wo dieses liebend ernste Wesen sei, soll sie nur getrost sagen: im Himmel. — Auch die Idee des Anschauungsunterrichts hat Wagner bereits; er verlegt denselben mit gutem Grund in die Mutterschule, welche das Kind bis zum vierten oder fünften Jahre hält, und zwar sind seine Gedanken, vielleicht durch die Wechselwirkung mit jenem braven Herrn Tondu, sichtbar von Pestalozzi beeinflußt. Das Kind lernt, noch bevor es den wichtigen Schritt thut, ich zu sagen, eine Menge Dinge kennen; die Mutter leitet es an, sie zu benennen, sie lehrt es eine weitere Welt, als die unmittelbare Umgebung, aus dem Bilderbuch kennen und erzählt ihm, und lehrt das Kind, kindlich zu beschreiben und zu erzählen, wozu es nothwendig auch zählen und messen im allereinfachsten Sinn des Wortes gelernt haben muß. Es ist dem Verf. klar, daß die Muttersprache, welche einem Kinde beigebracht wird, durch den Geist einer nationalen Weltansicht das Kind selbst für seine ganze Zukunft geistig präoccupire. „Daher sollte Kindern aller Nationen nur die universellste aller lebenden Sprachen als Muttersprache beigebracht werden, eine Forderung, die der Deutsche wenigstens dadurch befriedigen kann, daß er sein Kind, so lange es Kind ist, nur deutsch reden läßt. Der Ausländer mag zusehen, wie er bei seiner Muttersprache es späterhin dahin bringt, durch Erlernung des Deutschen seine nationale Beschränktheit abzustreifen." S. 21. §. 8. Auch auf die Gefahr hin, daß er dem Ausländer ein Lächeln abgewänne, möchten wir diesen Passus nicht unterdrücken. Zeigt sich nicht Wagner auch hier wieder wie ein Prophet? Dieses naive Selbstbewußtsein, welches sich um der andern Nationen Urtheil nicht kümmert, war zu jener Zeit wohl selten genug, und diese Sicherheit im Bewußtsein der Universalität des deutschen Geistes und der deutschen Sprache so rücksichtslos ausgesprochen ist doch im Grunde ein Ergebnis der neuesten Zeit!

Hat nun die Mutter gethan, was die Mutterschule von ihr fordert, so beginnt die Periode der eigentlichen Schule und zwar zuerst der Elementarschule, welche zunächst der Vater, als welcher dem Kinde am verständlichsten ist, halten sollte. Kann er diese Pflicht nicht erfüllen, so tritt der Elementarlehrer an seine Stelle; er erkenne aber vor allem, daß es hier nicht allein um Lernen zu thun sei, sondern um eine Fortsetzung der Erziehung zu allseitiger Menschheit. Die mütterliche Pflege dauert fort. Die Elementarschule ist übrigens ganz geeignet, als Institut organisirt zu werden, nur daß ein Ehepaar diesem Institut vorstehe: die Gattin hat die Pflicht der mütterlichen Pflege, der Gatte hat die väterliche Auctorität. Es darf aber nicht mehr Zöglinge enthalten, als die mütterliche Pflege der Gattin des Vorstehers zu umfassen im Stande ist, denn je mehr sie an dienendes Personal übertragen werden muß, desto mehr geht sie verloren (a. a. O. S. 12). Eine das Kind gänzlich umgebende Aufsicht, Auswahl der Gespielen, Anhalten zu einer mit Erholung abwechselnden Beschäftigung, d. h. Angewöhnung zu einer bestimmten Richtung der Aufmerksamkeit und Verwendung seiner Kraft, und endlich Verstandesentwicklung sind die vier Puncte, auf die es hier ankommt — die beiden letzten speciell Gegenstände der Lehrthätigkeit. Die Mutterschule hat dem Kinde sinnlichen Inhalt und den Ausdruck desselben in der Wortsprache gegeben. Nun kommt es darauf an, die Formen zum Bewußtsein zu bringen. Das Aussprechen ist so einzuüben, daß bei jedem Laute das Kind sich der Organe und ihrer Thätigkeit bewußt werde (S. 39. §. 30).*) Es lernt dann für jeden Laut ein Zeichen, welches man ihm vorzeichnet, und welches es aussprechen und mit dem Griffel nachzeichnen lernt. So lernt es lesen und schreiben. „Die Ortho-

*) Wer versucht wäre, hier ein Ausrufungszeichen zu setzen, der gebe sich die Mühe, im ersten Bande der Encyklopädie S. 155 den Schluß des Artikels Anhalt zu lesen. Solche Forderungen stellen allerdings nur Philosophen, und Wagner scheint hier immer noch minder anspruchsvoll als das „monotheletische System."

graphie ſoll der Elementarſchüler bloß durch blinde Angewöhnung lernen, ſo lange unſere Sprache nicht aus einer Regeneration ihrer ſelbſt ſich eine natürliche Orthographie gegeben hat. Es iſt völlig ſinnlos, dem Schüler orthographiſche Regeln auszuſprechen; höchſtens kann man ihm auf die Umlaute hindeuten" (S. 43. §. 33. Anm.). „Bei dem Schreibunterricht hat der Lehrer auf Richtigkeit der Züge recht ſehr, auf Schönheit derſelben aber gar keine Rückſicht zu nehmen. Die Richtigkeit der Schriftzüge beruht auf dem ſtreng durchgeführten Gegenſatze der ſenkrechten und ſchiefen Grundzüge in ihren Winkeln, und auf der winkelfreien Darſtellung des Runden und Halbrunden in der Schrift. Reinliche Vorſchrift und Uebung thut hier alles" (S. 43. §. 32. Anm.). Jetzt entſteht die Aufgabe, das Geſprochene und Geſchriebene in die geiſtige Gewalt des Kindes zu bringen, dadurch daß man es lehrt, das Geſprochene und Geſchriebene auseinander zu legen und auf mehrfache Weiſe wieder zu verbinden. Das iſt der Begriff des Elementariſirens. Die Uebungen des Elementariſirens ſind ſo einzurichten, daß der Geiſt des Kindes durch dieſelben nach ſeinen eigenen Stufen emporgehoben und nach ſeinen eigenen Formen entwickelt werde. Für die Cultur des Gedächtniſſes, als eines Vermögens zu beſitzen, iſt dann die erſte Regel, daß man mit vollkommener Freiheit nur das beſitzt, was man ſelbſt erworben hat. Man laſſe alſo das Kind ſeine ſelbſt gemachten Erzählungen und Beſchreibungen nun ſchreiben und erweitere die ihm heimiſche Lebensſphäre allmählich mit neuen verwandten Gegenſtänden. Das giebt Anlaß, in einer Reihe von Paragraphen (§. 35 bis 67) eine Anweiſung zur Behandlung ſolcher Aufſätze zu geben, welche manches intereſſante bietet, aber keinen Auszug geſtattet, denn es iſt ſelbſt ſchon in knapper Form gegeben. Eine für alle Aufgaben dieſer Stufe für den Lehrer brauchbare Formel iſt in „8 Fragen" ausgedrückt: 1) Die nächſte allgemeine Benennung des Dings, 2) die höhere (und höchſte wenn man will) allgemeine Benennung, 3) die ſinnlichen Beſtimmungen des Dings, 4) die äußere Geſchichte des Dings in dem Wechſel ſeiner Zuſtände, 5) das Wirken des Dings (in ſeinem Daſein, Thun, Machen, Arbeiten oder Nutzen), 6) der Inhalt des Dings (Weſen und Nebenbeſtimmungen), 7) Art und Ordnung dieſes Inhalts, 8) Zahl und Maß desſelben. Die Beiſpiele ſcheinen leider nicht eben alle praktiſch gewählt. An die 8. „Frage" ſchließt ſich dann die Vorſchule für Arithmetik und Geometrie, welche Wagner in einem beſondern kleinen Buche behandelt hatte, nemlich in der oben angeführten Elementarlehre der Zeit- und Raumgrößen. Wir können ihm aber hier nicht folgen, aus dem Grunde, weil, wie denn auch ſeine beſten Freunde ihm geſtanden haben, daß ſie ſeine Mathematik nicht verſtünden, wir durchaus nicht abſehen können, wie Kindern dieſes Gedankenſpiel irgend verſtändlich und fruchtbar zu machen wäre. Damit ſtimmt das Urtheil vielſeitig gebildeter Mathematiker überein, und ſo möge dieſe Frage ruhen.*) Folgt dann eine Religionslehre, in welcher Gott den Kindern als ein liebevoller, aber ernſter Hausvater dargeſtellt, und die Geſchichte Chriſti, die ſie nicht in der Bibel ſelbſt leſen ſollen, im Auszuge mündlich gegeben wird. Es wird vorausgeſetzt, daß die Kinder früh zum Gebet gewöhnt worden ſeien, „ohne welches keine Erziehung menſchlich gedeihen kann" (§. 100. Anm.). Dieſes ſoll an keine Außenform gebunden ſein, obgleich es, wenn mehrere Kinder zuſammen beten oder der Lehrer mit einem Kinde betet, Worte annehmen muß. — So ſehr die folgenden Anweiſungen zum Unterricht im Sehen, beziehungsweiſe Zeichnen, und im Hören, beziehungsweiſe Singen, an einer argen Verkennung der Capacität dieſer Stufe leiden (es wird an die Tafel geſchrieben: „die Schwingungen der halben Saite ſind noch

*) Soeben wird Ref. daran erinnert, daß der berühmte Langsdorf in Heidelberg als Profeſſor der Mathematik ſich ganz beſonders für Wagners mathematiſche Philoſophie intereſſirt hat und ſeine Vorleſungen regelmäßig beſuchte; ferner daß das Lehrbuch der Arithmetik von Theod. Wittſtein (Hannover 1846) Wagner'ſche Gedanken verarbeitet habe. Die Vorrede dieſes vortrefflichen kleinen Werkes nennt übrigens ausdrücklich Herbart als den Gewährsmann für die Erkenntnis der Zahl als einer Reihenform, und deren pſychologiſche Nachweiſung.

einmal so schnell als die der ganzen;" und dies wird am Monochord gezeigt, als ob es sich um eine physikalische Begründung handeln könnte bei Elementarschülern!); so trefflich und wie Riehl sagen würde prophetisch sind die §. 118 — 123 über den Unterricht in den Leibesübungen.

Der Organismus, welcher für die willkürliche Bewegung geschaffen ist, hat wie die Sinne seine zweifache Seite der Empfänglichkeit und der Selbstthätigkeit. Das erste ist, daß die Bewegungsglieder kräftig dem Antrieb der ihnen zugetheilten Nerven gehorchen, das zweite, daß sie dem Geiste unterthan unter seinem Befehl die Möglichkeit ihrer Bewegungen erschöpfen und mit gemessener Haltung vollziehen. Die Bewegung des Leibes ist in der Elementarschule zuvörderst als diätetisch und zum gesunden Wachsthum unentbehrlich zu betrachten. Sodann aber verlangt die Idee der Menschheit, welche den Körper als Organ der Seele betrachtet, daß in diesem zarten Alter bereits der Grund gelegt werde zu einer in den männlichen Jahren völlig freien Disposition über Bewegung und Haltung der Glieder; dies ist die gymnastische Seite. Zuerst hat der Lehrer dem Kinde ein Bewußtsein von den möglichen Verrichtungen seiner Glieder zu verschaffen, ihm zu zeigen, welche verschiedene Stellungen es annehmen könne, und was es für sich allein und in Verbindung mit andern durch Kraftanstrengung zu leisten vermöge. Das zweite ist, daß die Glieder in stufenweiser Steigerung der ihnen natürlichsten Verrichtungen, z. B. des Gehens, des Haltens u. s. w. Leichtigkeit der Bewegungen lernen und zur Ausdauer gewöhnt werden. Zweckmäßig ist es dabei, den sich wiederholenden Bewegungen, z. B. den Schritten, ein Zeitmaß zu geben, nicht nur damit die Kinder überhaupt in Haltung und Maß eingewöhnt werden, sondern auch darum, „weil durch das den Bewegungen gesetzte und mehreren sich bewegenden Kindern gemeinsame Zeitmaß das Bewußtsein jeder Bewegung in hohem Grade an Klarheit gewinnt." — Eine letzte Rücksicht ist noch, daß so viel möglich dabei auch die Uebung der Sinne berücksichtigt werde. Dies gilt fast nur von dem Auge, in zweifacher Hinsicht, indem es z. B. durch Werfen oder Schießen nach einem Ziel im scharfen Sehen geübt wird, und ferner wenn es, an genaues Messen der Entfernung schon gewöhnt, durch zweckmäßige Uebungen vor dem Schwindel bewahrt wird, welcher bei sonst gesunden Menschen immer nur dann entsteht, wenn das Auge das Maß für seine eigene Entfernung vom Boden verliert.

Den Schüler, welcher von der Elementarclasse zur nächsthöhern Stufe übergeht, denkt sich Wagner etwa im zehnten oder zwölften Jahre stehend (S. 100). „Ist der Zögling durch die Dinglehre in der Elementarschule im Besitz des einen, was überall wiederkehrt, so müßen ihm jetzt die Massen des vielen gezeigt werden, in welche sich jenes eine verwandelt, es muß sich also vor ihm das ganze Gebiet menschlicher Kenntnisse aufthun. Darum heißt die Unterrichtsstufe, welche er jetzt betritt, Kenntnisschule; sonst heißt sie Gymnasium" (§. 125).*) Die Aufgabe des Gymnasialunterrichtes ist demnach, „in den Aggregaten menschlicher Kenntnisse dem Schüler die vielfachen Formen des menschlichen Treibens und außermenschlichen Daseins bekannt werden zu lassen, so daß dabei auch sein eigenes Inneres sich vielfacher entwickle" (§. 126.). Es genügt, daß in Classen zusammengestellt werde, was verwandt ist, und so ergeben sich die vier folgenden Classen, welche sich nicht als Stufen, sondern als Seiten zu einander verhalten: I. Classe für allgemeine menschliche Bildung. Mathematik, Zeichnen, Musik, Gymnastik. II. Classe historischer Wissenschaften. Sprache, Geographie, Geschichte, Staatslehre. III. Classe der Naturwissenschaften. Naturgeschichte, Chemie, Physik, Technologie. IV. Classe höchster menschlicher Bildung. Religionslehre. „Es versteht sich, daß diese vier Classen für jeden Schüler gleichzeitig sein können" (§. 127).

*) Von einer Volksschule ist nicht die Rede; und später, §. 179 in einer Anmerkung, wird nur kurz bemerkt, daß von Volksschulen, welche die Bildung an einem vom Staat zu bestimmenden Puncte abbrechen, und daher manches an eine andere Stelle setzen und abbreviren müßen, hier nicht die Rede sein könne.

Von dem ersten Fach der ersten Classe wollen wir absehen, weil hier, und zwar zunächst im mathematischen Unterricht, der oben gerügte Mangel an praktischer Erfahrung und Erkenntnis des Möglichen so recht eminent zu Tage tritt. „Wenn der Elementarunterricht das Potenziren und Wurzelausziehen als die vollkommenste Multiplication und Division lehren konnte (s. Buchwald), so konnte er die Rechnung mit Wurzelgrößen und Exponenten nicht lehren, mit welcher der Gymnasialunterricht anfangen muß" (§. 131). Das mag genügen. Was das Zeichnen betrifft, so sollen auf die geometrischen und mineralischen Formen, mit denen die Elementarschule schloß, nun zunächst pflanzliche und dann Thierformen folgen, bei deren Zeichnung die Kupfer zu Okens Naturgeschichte einen trefflichen Leitfaden der aufsteigenden Steigerung vom Polypen zum Menschen abgeben; mit der Menschengestalt schließt die Schule, und „bei dieser Zeichnung ist sehr lange zu verweilen, dagegen kein Versuch in landschaftlicher oder anderer Composition zu gestatten. Wo diese anfängt, hört der Gymnasialunterricht auf" (§. 139). Im Musikunterricht sollen die Schüler gewöhnt werden, jede Melodie, die sie hören, sogleich in Noten niederzuschreiben. Dadurch ergiebt sich dann das sogenannte vom Blatte singen von selbst (§. 144). Für die Leibesübungen verlangt Wagner auf dieser Stufe, daß diejenigen herausgehoben und vorzüglich getrieben werden, die zum leichten und fröhlichen Spiele sich eignen, dabei auch namentlich das Schwimmen. — Später, §. 243, wünscht er eine förmliche gymnastische Schule, in welcher nach der Weise der Griechen die Knaben zu Epheben, die Jünglinge zu athletischen Männern gebildet werden. Hier seien auch die gymnastischen Uebungen mit dem Höchsten, dessen sie fähig sind, vollends zu versehen. „Dieses Höchste ist die ästhetische Ausbildung der Gestalt, und ihre freie Bewegung welches beides im Tanze erscheint, wo die Gestalt mimisch belebt und musikalisch in Bewegung gesetzt wird." Das sind allerdings wiederum seiner Zeit vorgreifende Gedanken. Er sagt selbst über das Vorhergehende, Voltigiren, Aequilibriren u. s. w., daß man ihm das kaum einräumen werde, weil darüber ganz andere Ansichten herrschend seien (§. 146).

Die zweite Classe bietet uns viel bemerkenswerthes. Nach dem allgemeinen Gesetze, daß das Bewußtsein über das Subjective im Menschen erst durch das Objective erwacht, „wie denn durch die Geburt das Kind aus dem rein Subjectiven ganz in das Objective geworfen ist," kann das Bewußtsein über die Muttersprache erst durch die Anschauung, einer fremden Sprache entstehen. Diese muß eine todte sein, bei welcher die Formen im Stillstande begriffen eine vollständige Aufzählung und bestimmte Betrachtung erlauben, und man wähle diejenige, von welcher auch für die Lectüre viele und interessante Werke übrig sind. Keine genügt diesen Forderungen in dem Grade wie die griechische. „Die Bildung im Ausdrucke in deutscher Sprache ist nebenbei praktisch so fortzuführen, daß man dem Schüler jetzt Leseübungen giebt, bei welchen er den Sinn des Gelesenen mit der größten Präcision in der Stimme ausdrücken muß. Ich wehre für die Gymnasiumszeit alle jetzt Sitte gewordenen Declamirübungen ab, weil diese nicht nur ein völlig gereiftes Organ voraussetzen, sondern zugleich ein allseitiges Verstehen des Dichters und eine Reflexion über den Ausdruck der Empfindung verlangen, was alles in dieser Periode unmöglich oder nur durch Unnatur möglich ist. Vollends unsittlich ist es, Mädchen in dieser Periode ihrer Jugend declamiren zu lehren" (§. 151).

Für den Unterricht in der griechischen (und nachher jeder fremden) Sprache muß der Anfang gemacht werden mit einer Masse von Wörtern und kurzen Sätzen aus dem Griechischen, welche an die Tafel geschrieben und abgeschrieben, aber keineswegs memorirt werden müßen. Sie sind so zu wählen, daß sie in zweckmäßiger Folge alle nöthigen Beispiele für die Lautlehre enthalten und für den etymologischen Theil der Sprachlehre die Hauptverhältnisse darstellen. Dann folgt die Lehre von den Redetheilen, nur an Beispielen, dann eine Declinations- und Conjugationstabelle, nach Thiersch oder Brandstätter, immer mit Beziehung auf Beispiele aus dem Vocabularium des Schülers. „Ist dies alles wohl eingeübt, was geraume Zeit brauchen wird" (§. 159), so giebt man neue deutsche Beispiele, die ins Griechische übersetzt werden müßen, wozu man selbstver-

ständlich die rohen griechischen Worte (Wörter) dictiren muß. Der Schüler erhält nie eine gedruckte griechische Grammatik, sein Heft muß ihm zureichen. Höchstens dürfte er gedruckte Tabellen der Declinationen und Conjugationen haben (§. 159). Nun beginnt der zweite Curs mit Lesung von Autoren, die der Schüler zum Beweis seines Verstehens auch übersetzen muß. Hiefür genügt eine buchstäblich genaue und wörtliche Uebersetzung, wie die Interlinearversionen sind. Keine Chrestomathie soll gebraucht, sondern etwa mit Cebes' Gemälde oder Epiktet's Handbüchlein begonnen, und der Autor erst durchetymologisirt werden, ehe er übersetzt wird. Die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter, die eigentlich nur aus verschiedenen mangelhaft gewordenen Zeitwörtern zusammengeflossen sind (?), werden in diese zerlegt; ich verlange sogar, daß der Schüler angeleitet werde, diese mangelhaft gewordenen Zeitwörter regelmäßig durchzuconjugiren, als wären sie noch vollständig vorhanden. Auswendiglernen soll nur dem gestattet werden, der sich damit helfen müßte, weil es ihm an Schärfe und Energie des Auffassens fehlt" (§. 163). Dann soll gleich zur Lectüre Homers übergegangen und der Schüler mit Ernst angehalten werden, sich ein homerisches Etymologicum auszuarbeiten. „Ist Homer durchgearbeitet, so steht der Curs nach zwei Richtungen offen, durch Hesiod, der sich zunächst an Homer anschließt, nach der poetischen Seite durch die Tragiker und Pindar; oder durch Herodot zu den Prosaikern. Beide Wege muß der Jüngling einschlagen, aber der Mann des Fachs nur vollenden." Einige Autoren aber sollen in syntaktischer und stilistischer Hinsicht so durchgearbeitet werden, wie Homer, und es ist hiefür eine Phraseologie anzulegen, nebst einer Sammlung solcher Stellen, in welcher diese Autoren die Eigenthümlichkeiten ihres Stils am bestimmtesten aussprechen. Dann soll der Lehrer von ihm ins Deutsche übertragene Stellen des behandelten Schriftstellers von den Schülern zurückübersetzen und darauf mit dem Originale vergleichen lassen. „Stilistische Uebungen, welche sich an kein vorhandenes Original halten, müßen wir in einer todten Sprache gänzlich verwerfen" (§. 166).

„Nun erst erlauben wir dem Schüler, die römische Sprache zu lernen in gleichem Gang, gleicher Methode. Römische Sprache und Literatur ist ein Appendix der griechischen. Wir können versichern, daß nach solcher Erlernung der griechischen Sprache die lateinische ungemein schnell erlernt werden wird" (§. 168).

Man sieht, wie vieles an Hamilton-Jacotot erinnert, bis auf die Versprechungen hinaus: und man wird wohl finden, daß es nicht zu viel gesagt ist, wenn man Wagners Rathschläge als auf dem praktischen Gebiete unausführbar bezeichnet. Der Grund, warum er die classische Literatur in sein System des Unterrichts aufgenommen hat, liegt nach seiner ausdrücklichen Erklärung nicht in einer Anerkennung der alten Ansicht, nach welcher diese Studien durch den Ehrennamen humaniora ausgezeichnet worden sind, sondern einzig in seiner Ansicht von den Sprachen des Alterthums als den tiefsten Depositären des Geistes der alten Welt und den wahren Schlüsseln zu seiner Weisheit (§. 169). Deshalb verlangt er auch, „und wenn unsere Methode befolgt wird, bleibt gewiß Zeit dazu," daß auch eine Sprache des Orients, vor der Hand die „ebräische," auf dem Gymnasium gelernt werde; und aus demselben Grunde auch die lebenden Sprachen mit selbständiger Literatur, und zwar zuerst das Italienische, „als noch am meisten lateinisch;" dann das Französische; das Englische, als dem Deutschen am meisten verwandt, mache den Schluß (§. 170).

In dieser zweiten oder historischen Classe nehmen die Sprachen äußerlich genommen die Vorhalle des Tempels der Geschichte ein, tief und innerlich genommen sind sie das Allerheiligste dieses Tempels, denn in ihnen liegt am gediegensten der Geist der Völker und der Zeiten. Der Geschichte Boden und Terrain aber ist die Erdoberfläche, und ihre physiognomische Erkenntnis, die Geographie, bildet daher die nächste Lehraufgabe. (§. 171—176). Die Grundlinien bildet die mathematische Geographie, als erster Cursus. Der zweite ist die physische Geographie. Nach den natürlichen Grenzen von Meer und Land, Gebirg, Fluß u. s. w. läßt der Lehrer die Schüler Karten zeichnen,

seien sie auch noch so unvollkommen; nur die Richtungen der Flüsse, Gebirge, Meeresgrenzen werden gefordert. Wie in der Elementarclasse die eingeübte Orthographie dadurch am besten befestigt werden soll, daß man das Kind Aufsätze voll absichtlicher orthographischer Fehler corrigiren läßt, so soll im Gymnasium der Lehrer die Genauigkeit der Schüler durch falsche Angaben üben, die er berichtigen läßt, indem er z. B. dictirt: Wenn man auf dem Po von Norden nach Süden schifft, kommt man an der Küste Coromandel vorbei, dann in die Themse, und auf dieser fährt man vollends in das schwarze Meer (!§. 173). Die Länderkunde im Detail läßt der Lehrer von den Schülern schriftlich bearbeiten nach der Tetrade Erde (Boden), Producte, Einwohner, Himmel (Klima mit Jahreszeiten, Winden, Witterung, Krankheiten). Im dritten Cursus folgt die Völkerkunde: Cultur, Staatsverhältnisse und Gesetze, Stände, Lebensweise; und der vierte ist welthistorisch, er zeigt, wie die Völker nach einander in die Weltgeschichte eintraten. Hier erst kommen die politischen Grenzen zur Erkenntnis, und zugleich ist damit der Uebergang und Anfang zur Geschichte selbst gemacht. Diese ist für das Gymnasium in der That im Grunde nichts, als die Reihe der in der Zeitfolge dargestellten Veränderungen, welche die in den Schematen für Länder und Völkerkunde enthaltenen Momente erlitten haben. Das Material selbst ist biographisch, topographisch u. s. f. zu erweitern; chronologische und synchronistische Tabellen sind von dem Schüler selbst anzufertigen. An die Geschichte schließt sich als viertes Fach die Staatslehre, „als eine für den Gymnasiumschüler passende Darlegung des Inhalts der Staatsform, wobei die Anschauung für jeden Begriff aus dem vaterländischen Staate genommen werden muß." Zuletzt ein Auszug aus den allgemeinen Gesetzen dieses Staats, deren Zweckmäßigkeit im einzelnen nachgewiesen wird; „dieser Unterricht muß zugleich die Tendenz haben, dem Schüler Liebe für seinen Staat einzuflößen" (§. 181).

Die dritte oder naturwissenschaftliche Classe geht von der Idee der Natur aus, welche dem Schüler entwickelt werden soll, „daß sie nemlich das All der blinden Wirkungen und ihrer sichtbaren Producte sei" (§. 182). Zuerst ist sofort eine Totalanschauung von diesen, das Fach der Naturgeschichte durchzuarbeiten. Forderung ist „möglichst viele Anschauung von wirklichen Naturproducten oder guten Modellen und Abbildungen;" und zufolge dieser Anschauung soll der Schüler angehalten werden, ihre Merkmale zu erschöpfen, befriedigende Beschreibungen zu entwerfen, daher er mit der naturhistorischen Kunstsprache bekannt gemacht werden soll (§. 185). In der Mineralogie wird die Krystallform als völlig allgemeiner Charakter der mineralischen Welt erkannt, dann an die physische Geographie angeschlossen, von den Gebirgsmassen ausgegangen, die Gebirgsarten bestimmt, und ihr einzelner Inhalt als Metall, Stein, Erde, Salz. Als Probe des naturphilosophischen Schematismus wollen wir hier die Darlegung anführen: „Metall nennen wir den Erdstoff in seiner gedrängtesten Gediegenheit; Stein nennen wir des Metalls nächste Verwandlung, wobei es seine Cohäsion noch nicht aufgiebt, obgleich es die Dehnbarkeit nicht mehr hat; Erde nennen wir die weitere Verwandlung (Verkalkung) des Erdstoffs, wobei er Staub (Asche) wird; und Salz nennen wir eben diesen Erdstoff, wenn er nach seiner Auflösung auf nassem oder trockenem Wege als Glas wieder zum Vorschein kommt, daher dann nach dieser Ansicht alles durchsichtig krystallinische in der Natur Salz heißt, der Demant also ebensowohl wie das Kochsalz" (§. 188). Die Botanik ist schon dem Elementarlehrer als Beispielsammlung empfohlen, daher versteht der Gymnasiumsschüler die Stufen Kryptogamen (wie jede erste Stufe durch Fülle des Inhalts mit nicht geschiedener Einzelentwicklung ausgezeichnet), Gräser (Stengelentwicklung, Blatt und Blüten sind zurück), Kräuter (Fülle der Blätter und Blüten), Bäume (vollständigster Ausdruck des pflanzlichen Lebens, höchste Aufgabe ihres Jahreslebens die Entwicklung der Frucht). Die Anschauungen sollen sehr genau durchgearbeitet werden „und hier kann der Lehrer einen sehr interessanten Wetteifer anfachen, wenn er die Schüler dahin zu bringen sucht, daß sie aus dem einzelnen, z. B. Samen, Blatt, Wurzel u. s. w. die

ganze Pflanze errathen" (§. 195). Dabei soll aber doch dem Schüler, „dessen Blick auf das Gemeinsame der Familien und Geschlechter nach den Ansichten von Jussieu zu leiten ist, das Eingehen in die scharfe Bestimmung der Species und Varietäten erlassen werden, und wir wollen den Lehrer weit mehr loben, wenn er zeigt, wie die Natur mit Grenzbestimmungen spielt" (§. 196). — Damit der Schüler die Stufenfolge in der Zoologie zu verstehen vermöge, sollen ihm die Organe des thierischen Leibes in anatomischen Kupfertafeln gezeigt werden: ihre sogenannten Verrichtungen, Verdauung, Gallenbereitung, Samenbereitung werden einfach bezeichnet. „Dabei wird dem Schüler zugleich eine äußere Beschreibung von der Wirksamkeit der beiderseitigen Geschlechtstheile in der Begattung gegeben, und gezeigt, wie diese in dem Verhältnisse der Staubfäden und Griffel der Blumen schon vorgebildet, in der Thierwelt aber nach den verschiedenen Thierstufen verschieden ausgeführt sei" (§. 200). So steht es nackt da, von einem Bedenken, von der reverentia quae puero debetur keine Rede; man sieht, der Gymnasialschüler ist behandelt wie ein studiosus medicinae. — Würdig schließt der naturhistorische Unterricht mit der Naturgeschichte des Menschen, das Material hiezu muß der Lehrer sich aus der Idee herausbilden, und diese Idee ist: der Mensch in seiner Abhängigkeit von Zeugung, Nahrung, Luft und Lebensart (§. 203). — Es folgt nun ein Unterricht in Chemie und Physik; wobei eigenthümlich erscheint, daß die Chemie „als die wohlverstandene Idee von einem Ganzen und seinen Theilen, angewandt auf das Schwere in der Natur" (§. 205), welche „mit den Experimenten der in der That aus dem Allerheiligsten des Tempels der Natur entwendeten Voltaischen Säule schließen soll" (§. 215), dennoch vor der Physik abgehandelt wird. „Während die Chemie auf das Gebiet des Schweren beschränkt war, treibt dann der Gegensatz die Physik, das Leichte zu suchen, und die Sprache treibt vom Leichten zum Licht, welches im Grunde der einzige Gegenstand der Physik ist (§. 216). Das Product der Chemie, das Schwere, eignet dann allerdings mit seinen Verhältnissen nach außen der Physik, und macht den Uebergang zur Mechanik (§. 222). So kommt es zum vierten Fach unserer Classe, zur Technologie, welche demnächst eine technologische Naturgeschichte nachholt, und mit einem natürlichen Gewerbesystem schließt, nach folgendem Schema: 1) Stoffgewerbe, 2) Vorbereitungsgewerbe, 3) Bereitungsgewerbe, 4) Gestaltungsgewerbe (§. 230). Die Kaufleute haben hier keinen Platz, ihre Stelle ist im politischen Gewerbesystem (§. 229). Man wird zugeben, daß im Vergleich mit einer Wagner'schen Kenntnißschule unsere Gymnasien über die zu große Mannigfaltigkeit der Fächer gewiß nicht zu klagen hätten.

Die vierte Classe endlich hat zum einzigen Gegenstand die Religionslehre. Für den Schüler, „dem das Gebiet der Begriffe geläufig und auch die Geschichte bekannt ist" (§. 232) kann nun der Religionsunterricht andern Anfang und Gang nehmen, als in der Elementarschule. „Es ist nun für ihn die Zeit gekommen, die Frucht der Weltgeschichte zu pflücken, und ihm die Religion geradezu als Christenthum auszusprechen." Heidenthum und Judenthum wird mit wenigen Zügen gezeichnet: der Lehrer beginnt mündlich, läßt aber nachher die Paragraphen zu Papier bringen, und fragt den Inhalt später wieder durch (§. 233). „Die erste Idee des christlichen Religionsunterrichts ist selbst welthistorisch, nemlich daß die Menschheit aus Gottes Hand rein gekommen, im Laufe der Zeit ausgeartet, von Christus aber auf den Standpunct der ersten Reinheit zurückgeführt worden sei" (§. 234). Daher gründet sich unsere Religion auf den nicht bloß zu erkennenden, sondern tief zu fühlenden Begriff der Sünde. Das gebe folgende Resultate der Betrachtung: 1) Entfernung der Menschen von ihrem Ursprung, von Gott. An die Stelle der Liebe Gottes trat die Liebe der Welt. 2) Der Lust folgend vergaß der Mensch das Gesetz. 3) Als er Gott zu lieben aufhörte, fieng er an, den Nächsten zu hassen. 4) „So in sich selber zerrissen, in Feindschaft mit seinem eigenen Blute, fühlte er die Verzweiflung in sich, im Dasein die Hölle, im Leben den Tod. Dem Menschen ward die Sünde zum Fluch" (§. 235). Daher spricht Christus: 1) Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen (§. 237). 2) Daher spricht Christus:

(wo?) Irdische Lust und unreine Gesinnung macht den Menschen verdammlich (§. 238). 3) Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst (§. 239). 4) Wenn ihr thut den Willen meines Vaters im Himmel, so wird das Himmelreich unter euch Menschen selbst Platz nehmen. — Sehr eindringlich verbreitet sich nun Wagner über die Heiligung der natürlichen Verhältnisse der Familie, der Dienstboten, der Nachbarn, der Vaterlands- und der Zeitgenossen durch das Christenthum. Wenn ferner der Mensch sich als Sünder fühle, werde nur der tiefe Schmerz, welcher Folge der Sünde ist, ihn wieder reinigen und zu neuer Gottesliebe erheben können. Lebt aber diese Liebe in ihm neu, so ist ihm seine Sünde vergeben.*) Man vergleiche übrigens s. Schrift: Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat in ihrem gegenseitigen Verhältnis.

Das vierte Capitel, die Wissenschaftsschule oder Universität, gehört freilich gar nicht mehr in den Gesichtskreis der Encyklopädie. Gerade dieses Capitel aber hat am meisten praktischen Boden, und der Anhang: Von der äußern Organisation der Universitäten, ist von eigenthümlichem Interesse.

So kehren wir denn hiemit zu der Höhe von Wagners akademischer Laufbahn zurück, auf der wir ihn verlassen haben. Mit dem 1830 erschienenen Organon hatte er seine Rechnung abgeschlossen. Obgleich er damals noch 96 Zuhörer in der Philosophie zählte, isolirte er sich doch mehr und mehr in seinem Hause, und machte davon nur eine Ausnahme, als seines Freundes Adam einziger Sohn in Würzburg studirte, den das Ehepaar mit elterlicher Liebe empfieng. Derselbe ist beiden auch später ein Trost ihres kinderlosen Alters gewesen, und nach des leiblichen Vaters Heimgang (1836) von beiden ihr eigener Sohn genannt und gleichsam adoptirt worden. Mittlerweile war für Wagner 1834 eine bedeutende Veränderung in seinen äußeren Lebensverhältnissen eingetreten; er wurde gleichzeitig mit einer Anzahl anderer Mitglieder der philosophischen und theologischen Facultät quiescirt. Zunehmende Kränklichkeit, Gichtleiden, ließen ihn erkennen, daß mit dieser Maßregel zugleich eine Last von ihm genommen war. Literarisch blieb er noch thätig: sein System der Privatökonomie erschien 1836, seine merkwürdige Dichterschule 1839. In Würzburg aber fand sich das alternde Paar mehr und mehr vereinsamt; da entschloß sich Wagner, in die Nähe des Schülers nach Neuulm überzusiedeln. Hier, in einem eigenen, reizenden Besitzthum, weilte nun der Greis, fortwährend, obwohl von körperlichen Leiden heimgesucht, doch geistig thätig und namentlich durch jeden Schimmer von Anerkennung aufgerichtet, von wenigen gekannt, von noch wenigeren erkannt, bis am 22. November 1841 ein sanfter Tod ihn abrief. Ein einfaches Denkmal im Pfarrdorf Pfuhl, zu dessen Diöcese damals Neuulms evangelische Gemeinde gehörte, schmückt seine und seiner Gattin Ruhestätte.

Der Verstorbene hat zuweilen mit Wehmuth empfunden, daß er dem großen Publicum im ganzen unbekannt und fremd geblieben ist; ja er hat bis an sein Ende zuweilen offen darüber geklagt und wohl auch vorausgesagt, daß ihm sein Recht noch werden müße. „Die Zeit drängt überall nach meiner Sache, aber mich will sie nicht. Am Ende wird sie mich doch noch haben müßen“ (vgl. auch Brief 115 S. 287). Wer ein Leben hindurch in warmer Begeisterung gearbeitet hat wie er, und der Welt die idealen Errungenschaften bietet, an die er sein Leben setzte, der muß nun eben erwarten, ob die Welt die Fähigkeit und das Bedürfnis hat, ihn zu hören, gleich jetzt oder später. Was er in Wahrheit gefunden hat, ist nicht verloren, wenn auch sein Leben dahinschwindet, ehe sein Fund Gemeingut wird. Wagner hat für seine Wissenschaft gearbeitet wie ein Herr, nicht wie ein Knecht. Die Ehre eines Herren bleibt ihm.

*) Von den letzten Dingen kommt in dieser Religionslehre nichts vor. Denn von einer persönlichen Unsterblichkeit weiß Wagner nichts (s. Rabus, Wagners Leben, Lehre und Bedeutung, S. 98). Die Seele ist ihm nur vorübergehende Individualisirung des universalen Lebens, das wie Kronos seine Kinder verschlingt. Es muß daher auffallen, daß er dem Individuum überhaupt sittliche Freiheit vindicirt (Organon §. 404); ein Widerspruch, welchen Rabus a. a. O. in ausgezeichneter Weise hervorhebt und begründet.

Wenn aber seine Schüler in der Diaspora — eine eigentliche geschlossene Schule hat er allerdings nicht hinterlassen — wenn sie ebenfalls klagen, daß er vergessen scheine, so mögen sie sich trösten mit dem Geschick verwandter Geister, z. B. Hegels, der mit nicht geringeren Ansprüchen, und äußerlich mit unvergleichlich großem Erfolge eine Zeitlang geherrscht hat und einen Einfluß errungen hatte, wie er so durchgreifend und allseitig kaum je von einem Katheder aus geübt worden ist. Das höchste Ziel im Denken und Handeln schien erreicht, die Versöhnung des Idealen mit dem Realen, des Glaubens mit dem Wissen, der Freiheit mit dem Gesetz durchgeführt. Nicht lange, und der schöne Stern war gefallen; wer sich als Student, als Beamter gewöhnt hatte, zu Zeiten in Hegel'schen Formeln zu reden, thut das heutzutage nicht mehr. Obgleich Hegel für so viele deutsche Geister ein Eckstein gewesen ist, an dem sie von seichtem Philosophiren weg und in tiefes objectives Denken geleitet wurden, ist er doch jetzt unleugbar bei Seite gesetzt. Der Gegenwart scheint zunächst überhaupt das Interesse für den absoluten Idealismus abhanden gekommen, und wer ein Bedürfnis des Philosophirens empfindet, wendet sich neuerdings mit Vorliebe zu der gesunden Kost Kants zurück; allerdings nicht zu der Naturphilosophie, welche in der That insbesondere für die Naturwissenschaften im ganzen doch recht unfruchtbar gewesen ist. Gerade in der neuesten Zeit bricht sich auch mehr und mehr die Ueberzeugung Bahn, wie wichtig und nothwendig eine philosophische Grundlage in der Naturforschung ist (vgl. darüber unter anderem die trefflichen Aufsätze des Mathematikers Reuschle in der deutschen Vierteljahrsschrift und im Ausland). Erbaulich ist es allerdings andererseits nicht, daß unter der Jugend manche, denen Plato's und Kants Gedanken zu schwer sind, bei Schopenhauer in die Schule gehen, um im Fluge und ohne Mühe eine Weltanschauung zu erhaschen, die im Grunde nichts ist als die Verzweiflung am Denken.

Wagners kühner Naturalismus, dem die begrenzte Sphäre Kants zu eng war, und der aus dem Sturm Fichte's und dem dunkeln Drang Schellings auf den Gipfel des Lichts hatte führen wollen, hat sich allerdings bis jetzt nur als ein vorüberziehender Glanz erwiesen. Oder sollte seine hochfliegende Tetrade:

Kant

Fichte Schelling

Wagner

noch eine Wahrheit werden? — Wenn wir auch solche Hoffnungen nicht zu theilen vermögen, haben wir doch versuchen wollen, in möglichst treuer und unparteiischer Weise die Bedeutung des Landmannes ins Licht zu setzen, wie es ihm gebührt.

Quellen, außer den im Obigen schon genannten: Johann Jakob Wagner. Lebensnachrichten und Briefe. Von Dr. Phil. Ludw. Adam und Dr. Aug. Kölle. Ulm 1849. — Johann Jakob Wagners Leben, Lehre und Bedeutung. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes von Dr. Leonh. Rabus. Nürnb. 1862. — Grundriß der philosophischen Lehre J. J. Wagners in ihrer Vollendung. Inauguraldissertation von Dr. Leonh. Rabus. Heidelb. 1861. — Erläuterungen zum Organon der menschl. Erkenntn. Joh. Jak. Wagners, nach dessen Vorträgen und handschriftl. Nachlaß herausgegeben von Dr. Phil. Ludw. Adam. Ulm 1851. — In P. L. Adams Verlagsbuchhandlung sind erschienen J. J. Wagners sämmtliche neuere Werke nebst den oben genannten Lebensnachrichten und Briefen, 12 Bände. Ulm 1848 ff. — Desselben kleine Schriften herausgeg. von Dr. P. L. Adam. Ulm 1839—1847. — Desselben nachgelassene Schriften über Philosophie, 7 Theile. Ulm 1852—1857.

Vgl. über ihn noch J. H. Fichte, über Gegensatz, Wendepunct und Ziel heutiger Philosophie. Heidelberg 1832. — C. Fortlage, Genetische Geschichte der Philosophie seit Kant, S. 218 ff. — Franz Hoffmann, philos. Schriften, 2. Band. Erlangen 1869. S. 226 ff. — Mehr oder weniger ausführlich handeln von ihm auch die Geschichten der Philosophie von Sigwart (S. 296 ff.), Tennemann, Rixner, Biedermann, Erdmann.

Dr. G. Veesenmeyer.

Wahrhaftigkeit, Lüge, Falschheit, Heuchelei. (Neuere Monographieen: Dr. Julius Ritter. Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung [gekrönte Preisschrift]. Leer 1863. — H. Köhler. Ueber die Wahrhaftigkeit. Brandenburg a/H. 1866. — Weber. Die Lüge der Kinder und deren Behandlung in Schule und Haus. Berlin 1869. — Böhme. Des Sohnes Erziehung. Pädagogische Briefe an eine Mutter. Dresden 1869.) Wahrheit ist die Uebereinstimmung des Denkens und des Seins, Irrthum eine Abweichung des Denkens von dem Sein. Die absolute Wahrheit ist allein in Gott, jeder Mensch irrt mehr oder weniger, allein die Fähigkeit hat er doch von Gott erhalten, nicht nur das einzelne Sein zum Object seines Denkens zu machen, d. h. das erstere mittelst des letzteren in sich aufzunehmen und zu einer Bestimmung seines Geistes zu machen, sondern auch die realen Beziehungen und Verknüpfungen der einzelnen seienden Gegenstände zu und unter einander in seinem Denken zu reproduciren. So gewinnt der Mensch als Werk seines Erkenntnisvermögens und Inhalt seiner Erkenntnis Theile der absoluten Wahrheit, oder einzelne Wahrheiten.

Diesen Inhalt seiner Erkenntnis vermag der Mensch wieder zum Object seines Willens zu machen, d. h. er ist im Stande, die gewonnenen Bestimmungen seines Geistes wieder aus sich herauszusetzen und zwar a) sie auszusprechen, b) nach ihnen zu handeln. Da aber der Geist keine Maschine ist, sondern die Fähigkeit hat, seinen Willen selbst zu bestimmen, so hängt es von ihm ab, ob er in Wort und Handlung das Erkannte, also das, was er für Wahrheit hält (und man pflegt der Kürze halber auch dies die Wahrheit zu nennen), aus sich herausetzen, oder es abändern, ja das Gegentheil an seine Stelle setzen will. Die Eigenschaft des Willens, also die sittliche Eigenschaft, vermöge deren der Mensch sich bestimmen läßt, seine Worte und Handlungen zum Ausdrucke der Wahrheit (in dem eben bezeichneten Sinne) zu machen, ist die Wahrhaftigkeit. *) Der Wahrhaftige bleibt der (subjectiven) Wahrheit treu; in Wort und Handlung spiegeln sich die Bestimmungen seines Innern ab. Gewöhnlich bezieht man den Ausdruck „Wahrhaftigkeit" freilich nur auf die Aeußerung des Inneren durch Worte, was seinen Grund darin hat, weil 1) die Sprache das nächste und häufigste Mittel zur Aeußerung des Innern ist, 2) die Handlungen in der Regel von Worten begleitet oder durch sie vermittelt werden, ja oft wesentlich in Worten bestehen, — aber auszuschließen ist bei Festsetzung des Begriffs der Wahrhaftigkeit auch die Aeußerung des Willens im Handeln nicht. Der Schüler, welcher ein fremdes Machwerk als seine eigene Arbeit abgiebt, der Kaufmann, welcher seine Waare verfälscht, der Staatsmann, welcher um den Preis der Fürsten- oder Volksgunst wider seine Ueberzeugung handelt, — sie alle verstoßen auch wider das Princip der Wahrhaftigkeit, wenn ihnen auch kein unwahres Wort nachgewiesen werden kann.

Am nächsten verwandt mit dem Begriffe der Wahrhaftigkeit ist der der Wahrheitsliebe, ja beide Ausdrücke werden in den meisten Fällen verwechselt werden können. — Wahrheitsliebe ist Hinneigung des ganzen Gemüths, des Willens mit allen seinen, auch den unbewußten, Bestimmungen zur Aeußerung der Wahrheit, Wahrhaftigkeit Eigenschaft des Charakters, bewußtes Festhalten an der Wahrheit. Wahrheitsliebend kann der Mensch auch in dem Augenblicke sein, da er sich mit schwerem Herzen zu einer sogenannten Nothlüge hinreißen läßt, wahrhaftig ist er nicht mehr. Dagegen kann derjenige, welcher beständig mit der inneren Versuchung zur Lüge zu kämpfen hat, sie aber überwindet, wohl wahrhaftig, aber, streng genommen, nicht wahrheitsliebend genannt werden.

*) Es kommt also hier nicht auf Uebereinstimmung der Aeußerung mit dem Sein, sondern nur auf Uebereinstimmung derselben mit dem Denken an. „Bei der Wahrhaftigkeit unterscheide ich in mir selbst ein Inneres und ein Aeußeres, und die Wahrhaftigkeit ist die Uebereinstimmung meines Aeußeren und meines Inneren, bei dem Denken der Wahrheit wird aber die Uebereinstimmung meines Denkens mit dem Wesen eines von mir wesentlich unterschiedenen Seins gesucht und gefunden" (Deinhardt: Die Entwicklung des Menschen zur Willensfreiheit. S. 25).

Alles, was der Wahrhafte sagt, ist wahr, der Aufrichtige sagt alles, was wahr ist (natürlich soweit es jedesmal zur Sache gehört), und behält nichts zurück. Um das letztere handelt es sich allenthalben, wo wir von Aufrichtigkeit sprechen (aufrichtiges Geständnis, Reue, Lob, Tadel). Wer eine Geschichte à la Münchhausen erzählt, verstößt gegen die Wahrhaftigkeit, aber unaufrichtig werden wir ihn nicht nennen. Wie untrennbar jedoch beide Eigenschaften sind, erkennt man einerseits daran, daß jener Münchhausen sofort unaufrichtig wird, sobald er, wenn gegen seine Erzählung Zweifel erhoben werden, die Wahrheit derselben betheuert, andererseits, wenn man bedenkt, daß das Verschweigen oder Bemänteln der Wahrheit so gut wie die ausgesprochene Unwahrheit geeignet ist, falsche Vorstellungen zu erwecken (s. oben), daß also Aufrichtigkeit als ein Erfordernis der vollkommenen Wahrhaftigkeit zu betrachten ist.

Offenheit verhält sich zur Aufrichtigkeit, etwa wie Wahrheitsliebe zur Wahrhaftigkeit, sie ist Neigung und Liebe zur Aufrichtigkeit, überhaupt Neigung, jede Bestimmung des Innern zu äußern, im Gegensatz zur Verschlossenheit.

Das bewußte Abweichen von der Wahrheit, also der directe Gegensatz der Wahrhaftigkeit ist die Lüge. Dieselbe wird zur Falschheit, wenn sie falsche Erwartungen zu erregen, zur Heuchelei, wenn sie eine bessere oder doch bei andern für besser geltende Gesinnung, als das Subject wirklich hegt, an den Tag zu legen bezweckt. Beide, Falschheit und Heuchelei, werden natürlich oft zusammenfallen, beide sich oft in einer Reihe von Lügen äußern, die ebensowohl in Handlungen als in Worten bestehen können. Falschheit findet im geselligen Verkehr, Heuchelei auch auf religiösem Gebiet weiten Spielraum.

Daß Wahrhaftigkeit Pflicht ist, bedarf keines Beweises. Wie alle Erkenntnis des Menschen sofort zusammenfällt, wenn das principium identitatis et contradictionis nicht mehr gilt, so ist keine Sittlichkeit möglich, wo Wahrhaftigkeit nicht als Pflicht angesehen wird. Wahrheit ist das Band des geselligen Lebens, und der sittliche Verkehr der Menschen unter einander beruht auf ihr. Wer dem Nächsten die Wahrheit vorenthält, verweigert ihm die Hülfe an dem gemeinsamen Werke und bietet ihm einen Stein statt des Brotes. Darum schreibt Paulus (Eph. 4, 25): Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit, ein jeglicher mit seinem Nächsten, sintemal wir unter einander Glieder sind. Diese hohe Bedeutung der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge ist denn auch zu allen Zeiten anerkannt und in unzähligen Aussprüchen der Besten niedergelegt, sei es mit der naturwüchsigen Einfachheit des Achilles (Il. 9, 312): „ἐχθρὸς γάρ μοι κεῖνος ὁμῶς Ἀΐδαο πύλῃσιν, ὅς χ' ἕτερον μὲν κεύθῃ ἐνὶ φρεσίν, ἄλλο δὲ εἴπῃ oder den verständigen Worten des Menander (bei Stob. XI. S. 136, Gesner): „ἀεὶ κράτιστόν ἐστι τἀληθῆ λέγειν ἐν παντὶ καιρῷ," oder mit dem heiligen Eifer des Propheten (Jes. 5, 20): „Wehe denen, die Böses gut und Gutes böse heißen, die aus Finsternis Licht und aus Licht Finsternis machen," oder endlich von Christus selbst (Ev. Joh. 8, 44): „Er (der Teufel) ist ein Lügner und ein Vater derselben." — Göthe's Iphigenie ist nicht bloß reich an einzelnen hieher gehörigen Aussprüchen, *) sondern ihrer Grundidee nach eine Verherrlichung der Wahrhaftigkeit. — Daß auch bei Shakespeare der Gedanke der Wahrheit ein Leitstern ist, auf welchen der Dichter immer wieder zusteuert, hat Köstlin im Morgenblatt (Jahrg. 1864, S. 607 ff.) in einem lesenswerthen Aufsatz (betitelt Shakespeare und Hamlet) nachgewiesen.

Nach dem bisher Gesagten kann kein Zweifel sein, daß es von der höchsten Wichtigkeit ist, das Kind zur Wahrhaftigkeit zu erziehen. Dieselbe ist aber nicht bloß ein Hauptziel der Erziehung, sondern zugleich auch eine der Grundbedingungen, unter denen

*) So besonders Aufz. 4, Auftr. 1.

Weh, o weh, der Lüge! Sie befreiet nicht
Wie jedes andre wahr gesprochne Wort
Die Brust; sie macht uns nicht getrost, sie ängstet
Den, der sie heimlich schmiedet u. s. w.

die Erziehung überhaupt nur gedeihen kann, und zwar in doppelter Beziehung. Erstens muß doch vor allem der Erzieher den Zögling genau kennen, wenn er heilsam auf ihn einwirken soll. Gelingt es diesem, ihn irgendwie über sich zu täuschen, so tappt er im Dunkeln und wendet, wie der Arzt, welchem der Patient ein wichtiges Symptom verheimlicht, in gutem Glauben Mittel an, die mehr schaden als helfen. Im vollsten Maße gilt dies, wenn der Zögling ein fertiger Heuchler ist, aber auch jede einzelne unentdeckte Lüge schafft ein Versteck in der Seele desselben, in welches der Erzieher nicht eindringt. — Zweitens aber ist Wahrheitsliebe für den Zögling selbst das beste Schutzmittel gegen mancherlei Sünde. Man denke sich zwei Kinder in äußerlich gleicher Versuchung etwas böses zu thun. Dem einen ist die Lüge geläufig, das andere aber scheut dieselbe und denkt: „wie aber, wenn du nachher gefragt wirst?“ — Welches wird sicherer unterliegen? und wenn beide unterliegen sollten, welches mit größerem Schaden für seine Seele? Welches wird sich am ehesten wieder aufrichten? — Diese schützende Kraft hat in nennenswerthem Maße neben, oder vielmehr mit der Wahrhaftigkeit nur noch die Liebe. In diesen beiden ist, wie Schleiermacher sagt, das ganze Geheimnis der Erziehung beschlossen.

Jede positive Bedingung eines Gegenstandes kann auch als Mittel zu seiner Herstellung aufgefaßt und benutzt werden, also die Wahrhaftigkeit auch als Erziehungsmittel. Der Erzieher, dem es gelingt, seinen Zögling wahrheitsliebend zu erhalten, macht sich dadurch die Erziehung überhaupt viel leichter. Die Wahrhaftigkeit dient aber auch noch in einem andern — wir möchten sagen — höheren Sinne dem Zwecke aller Erziehung, insofern sie nemlich auch zum Streben nach Wahrheit im eigenen Denken und Sein treibt (vgl. Deinhardt in der oben angeführten Schrift S. 25 ff.). Wer es sich zum Gesetze gemacht hat, daß seine Worte und Handlungen stets ein getreuer Ausdruck der Bestimmungen seines Geistes sind, der wird nicht bloß, wie schon gesagt ist, bestrebt sein, daß es nichts unlauteres ist, was er an's Licht zu bringen hat, also nicht bloß aus einer Art von Furcht besser werden, sondern er wird nothwendig auch auf die objective Wahrheit, die Uebereinstimmung seines Denkens mit dem Sein der Dinge und ebenso die Uebereinstimmung dessen, was er ist, mit dem, was er in seiner Sphäre sein soll, einen ganz anderen Werth legen, als derjenige, der die erkannte Wahrheit so gering achtet, daß er sie verleugnet. Der Wahrhaftige wird auch den Irrthum und die Unzulänglichkeit mehr fürchten als der Lügner. Diese erhebende und veredelnde Kraft der Wahrhaftigkeit können wir in den alltäglichen Verhältnissen und in den idealsten Gebieten des menschlichen Seins an negativ und positiv beweisenden Beispielen verfolgen. Wer Gelegenheit gehabt hat, gewohnheitsmäßige Lügner zu verhören, wird wargenommen haben, in wie erstaunlichem Grade ihre Fähigkeit, den wirklichen Sachverhalt streng aufzufassen und festzuhalten, geschwunden ist, so daß, selbst wenn sie einmal die Wahrheit sagen wollen, mit ihrer Aussage nicht viel anzufangen ist. Natürlich! Warum denn das genau beobachten und sich einprägen, worüber sie doch zu sagen gewillt sind, nicht, was wirklich geschehen ist, sondern was ihnen gerade paßlich und vortheilhaft dünkt? Wie ein ganzes Volk, wenn ihm der Sinn für Wahrhaftigkeit abhanden gekommen ist, in unerhörte und verderbliche Selbsttäuschung und Verblendung verfallen kann, hat die Geschichte des deutsch-französischen Krieges gelehrt. *) — Andrerseits das rastlose Streben der berühmtesten Gelehrten nach Vertiefung ihrer Erkenntnis, die Strenge, mit der wahrhaft sittliche Menschen auch im Kleinsten über sich wachen, die Demuth, in welcher sie ihre eigene Unvollkommenheit fühlen, haben sie nicht alle wenigstens eine ihrer Wurzeln darin, daß jene Geister gelernt haben, den Schein als nichtig zu verachten und allein auf das Sein Werth zu legen? **)

*) Ueberhaupt manches über die Lüge, ihre unheimliche Macht und ihre — Ohnmacht!

**) Daß hier übrigens eine Wechselwirkung Statt findet, also der höhere Grad intellectueller und sittlicher Bildung auch wieder der Wahrhaftigkeit zu gute kommt, versteht sich als eine in der Psychologie immer wiederkehrende Erscheinung von selbst und thut dem Gesagten keinen Eintrag.

Wie kommt nun das Kind dazu, von der Wahrheit abzuweichen? Auf zwei Arten, von denen aber die eine sehr viel gefährlicher ist, als die andere: 1) durch die Phantasie, 2) durch den Verstand. Die erstere kann in der unentwickelten Seele so mächtig werden, daß das Kind die Gebilde, welche sie ihm vorgaukelt, von der Wirklichkeit nicht zu unterscheiden vermag. Wo dies im vollsten Maße zutrifft, liegt gar nicht Lüge vor, sondern ein Irrthum, der sich von jedem andern nur durch die Art seiner Entstehung unterscheidet. Man sieht aber leicht, daß, wenn die Phantasie so große Macht hat, sie auch da, wo sie die Erkenntnis des Kindes nicht ganz verdunkelt und überwuchert, doch leicht eine Neigung erzeugen kann, ihre Gebilde mehr oder minder bewußt und absichtlich als real unterzuschieben. Diese Art der Unwahrhaftigkeit, die sich vielfach in scherzhafter Weise geltend macht, ist verhältnismäßig harmlos, denn wenn sie auch nur da, wo die Absicht vorliegt, der Täuschung bald ein Ende zu machen und keinerlei Gefahr von der letzteren zu besorgen ist, als ein allenfalls *erlaubtes* Spiel gelten kann, so bleibt sie doch immer ein Spiel, weil und so lange sie keinen Zweck außer sich selbst hat. Gefährlich wird sie nur dadurch, daß sie einerseits in dem Kinde die Achtung vor der Wahrheit nicht recht aufkommen läßt, andrerseits es in der formalen Fertigkeit zur Versteckung und Umgehung der Wahrheit übt. Der Erzieher wird die Phantasie des Kindes wie überhaupt, so auch nach dieser Seite hin zu überwachen haben; er hüte sich aber, Böswilligkeit anzunehmen, wo in Wahrheit nur eine Geisteskraft spielend übersprudelt und mit dem allmählich fortschreitenden Wachsthum auch anderer Kräfte sich das Gleichgewicht von selbst wieder herstellt.

Die Hauptfeindin aller Erziehung dagegen ist die durch den reflectirenden Verstand erzeugte Lüge, die sich eines außer ihr liegenden Zweckes sehr wohl bewußt ist. Sobald die Reflexion in dem Kinde erwacht, entdeckt es, daß es von seinem Willen abhängt, ob es die Bestimmungen seines Inneren aus sich heraustreten lassen will, und daß namentlich die Sprache ebenso gut dazu gebraucht werden kann, die Wahrheit zu verheimlichen und zu entstellen, als sie getreulich darzulegen. Sobald nun irgend eine Erwägung das erstere als vortheilhafter erscheinen läßt, ist die Lüge da. Und in solche Lagen, in denen seinem beschränkten Gesichtskreise und seinem unentwickelten Geiste gerade im Lichte des Verstandes die Lüge vortheilhaft erscheinen muß, kommt jedes Kind nothwendig. Je besser nun die erste Lüge glückt, desto größer die Versuchung und die Fertigkeit zur zweiten und dritten und so fort. Ist so das Lügen zum Laster geworden, so hat sich das Herz des Kindes in ein Netz eingesponnen, das, mag es dem Erzieher auch hie und da einmal gelingen, eine ungeschickt angelegte Masche zu zerreißen und Ermahnungen und Strafeindrücke als Mittel gegen all das böse Gewürm, das im Innern wimmelt, hineingelangen zu lassen, doch immer wieder zugeflickt und allmählich dem Auge des Erziehers immer undurchdringlicher wird. — Man hat die Lüge mit Recht als eine besonders dem Knabenalter — der Zeit zwischen der eigentlichen Kindheit und den Jünglingsjahren — eigene Sünde bezeichnet, und das ist richtig, insofern die Versuchung zu ihr auf dieser Lebensstufe sicherlich am größesten ist, — allenthalben treten an den Knaben Gebote und Verbote mit zum Theil recht unbequemen Zumuthungen heran, zu deren Abwehr sich ihm die Lüge als neuentdeckte Waffe darbietet. Zugleich ist der Verstand so weit entwickelt, daß er diese Waffe zu führen, die Lüge zu gebrauchen weiß, aber nicht weit genug, um ihn erkennen zu lassen, wie oft sie nur für den nächsten Augenblick hilft und auf die vorhandene Verlegenheit neue größere häuft. Wenn dem nicht so wäre, würde nicht oft von Kindern so erstaunlich plump und unklug gelogen werden. — Auch insofern wird von Knaben und Mädchen in dem bezeichneten Alter am meisten gelogen, als es denn doch gelingt, manche von ihnen zu bessern, und die Zahl der so dem Laster entzogenen Anhänger nicht aus anderen Lebensstufen ersetzt wird. Denn der Fall, daß der in der Jugend Wahrheitsliebende später zum Lügner wird, ist verhältnismäßig selten, und kommt nur im Gefolge anderer Laster vor. — Aber man sei darum ja nicht sorglos der

Knabenlüge gegenüber und betrachte sie nicht als einen Fehler, der später von selbst schwinden werde. Sie wird, wo ihr nicht entgegengearbeitet wird, mit den Jahren nur darum seltener, weil der Verstand des Lügners schärfer wird, und er die Fälle, in denen Entdeckung unvermeidlich oder voraussichtlich mit unverhältnismäßig großen Nachtheilen verbunden ist, besser zu unterscheiden weiß, sie wird seltener, aber raffinirter, seltener vielleicht als Wortlüge, aber die ganze Gesinnung ist vergiftet und voller Falschheit. Und wie schon oben erinnert, wie viel andre Schuld und Schlechtigkeit wuchert mit der Lüge und unter ihrem Deckmantel empor aus der Kindheit in das reifere Alter!

Wie hat nun die Erziehung ihrer Todfeindin, der Lüge, entgegenzuwirken? Ohne Zweifel vor allem dadurch, daß sie dieselbe möglichst verhütet. An Mitteln dazu fehlt es wahrlich nicht, aber leider sind die Versuchungen zur Lüge so zahlreich und so mannigfaltig, ist die Lüge selbst ein so auserwähltes Rüstzeug des Bösen, daß ein Erzieher, der sich rühmen wollte, er habe sie ganz und gar verhütet, ebenso gut mit pharisäischer Vermessenheit für Lüge Sünde setzen könnte. Und dasselbe gilt natürlich von dem, der sagt, er habe in seinem Leben nie gelogen. Auch ist unter den Mitteln kaum eines, das nicht durch ungeschickte und unzeitige Anwendung seine Wirksamkeit verlieren, ja schädlich werden könnte. Aber vor dieser Schwierigkeit des Kampfes kann nur derjenige muthlos zurückbeben, der nicht weiß, daß das ganze irdische Leben ein Kampf ist, hoffnungslos ohne den Glauben an künftige Vollendung, hoffnungsreich, ja siegesgewiß in und mit demselben. Den Christen kann daher die Schwierigkeit nur wachsam, nicht zaghaft machen. Und dann gilt auch hier das horatianische: est quadam prodire tenus, si non datur ultra. Daß die Lüge zum Laster wird, kann sehr wohl verhütet, daß der Zögling selbst sie aufrichtig bereut und verabscheut, sehr wohl erreicht werden.

An die Spitze von allen Mitteln zur Verhütung der Lüge ist nun Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit des Erziehers selbst zu stellen, schon deshalb, weil sie unerläßliche Bedingung für die Wirksamkeit aller übrigen Mittel ist. Beispiele wirken bekanntlich in der Regel weit mehr als Lehren. Wahrheit muß die Atmosphäre sein, in der die Seele des Kindes athmet. Die Dame, die dem Töchterchen oder in seiner Gegenwart dem Dienstmädchen zuruft: „sage, Mama ist nicht zu Hause," verdient selbst die Schläge, mit denen sie vielleicht am nächsten Tage eine von dem Kinde ihr aufgebundene Lüge züchtigt. „Daß nur der Vater das nicht etwa erfährt," heißt es heute, und morgen herrscht Verwunderung und Entrüstung, daß die Mama auch einmal etwas nicht hat erfahren sollen. Aehnliches kommt leider täglich vor. — Mehr Beispiele aufzuführen ist überflüßig, da hier eine Anforderung an die Gesinnung des Erziehers gestellt wird, aus der sich das Einzelne von selbst ergiebt.

Weiter ist anzuführen möglichst sorgfältige Beaufsichtigung und Beobachtung des Kindes, so daß dasselbe keine Geheimnisse haben kann. Mit der Schlangenklugheit, die hiezu erforderlich ist, muß aber auch Arglosigkeit verbunden sein. Wittern, wo keine Spuren sind, heißt dem Kinde selbst auf die Spur zur Lüge helfen, und wenn es unbegründetes Mistrauen erfährt, kommt es durch eine Art von natürlicher Erbitterung leicht dazu, den Grund nachzuliefern. In vielen Fällen wird sich ferner empfehlen, wo man die Versuchung zu lügenhafter Antwort als groß erkennt, lieber gar nicht zu fragen. Dergleichen Fälle kommen namentlich in der Schulpädagogik häufig genug und in verschiedenster Art vor. Derselbe Schüler, der sich eine Ermahnung, künftighin die Präparation nicht zu unterlassen, ruhig gefallen läßt, hätte die für die Ueberzeugung des Lehrers völlig überflüßige Frage: „hast du dich präparirt?" in der Angst vielleicht mit Ja beantwortet. Und wo man zu fragen hat, — denn natürlich kann und darf das in vielen Fällen nicht unterbleiben — wird der geschickte Erzieher durch die Art der Fragstellung ebenso sehr der Lüge vorzubeugen wissen, wie sie der ungeschickte herbeizieht. Namentlich wo es sich darum handelt, Zeugnis für oder gegen einen Mitschüler abzulegen, ist schon mancher sonst aufrichtige Knabe durch Taktlosigkeit des Inquirenten dahin gebracht worden, sein Gewissen mit einer Lüge zu belasten. Weise Milde bei auf-

richtigem Geständnis von Vergehungen ist selbstverständlich auch geeignet, die Lüge, die ja meistens eine Tochter der Furcht ist, zu ersticken. Das Kind, welches weiß, daß es um die in Abwesenheit der Eltern zerschlagene Fensterscheibe bis auf das Blut gezüchtigt wird, glaubt sich im Stande der Nothwehr, wenn es die Thäterschaft in Abrede stellt. Wo Strafe erforderlich ist — denn sie kann natürlich auch dem aufrichtigen Kinde nicht immer erlassen werden, weil sonst die Aufrichtigkeit Mittel der Speculation und auf Begnadigung hin dreist gesündigt wird — da muß mit der Strenge doch Liebe, namentlich auch liebevolles Eingehen auf den Seelenzustand des Kindes sich paaren, so daß dasselbe sich gewöhnt, den Erzieher mit seinem eigenen Gewissen zu identificiren und Aufrichtigkeit gegen denselben ihm zum Herzensbedürfnis wird. Von der Wahrhaftigkeit des Erziehers giengen wir aus, bei der Liebe sind wir angekommen. Wiederum das ganze Geheimnis der Erziehung (s. oben).

Von theoretischen Erörterungen über die Pflicht der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge darf man sich, wie schon angedeutet, nicht zuviel versprechen. Die sie am meisten beherzigen sollten, sind in der Regel am geneigtesten, mit tauben Ohren zu hören. Indessen ist andrerseits die Bedeutung der Ermahnung und Warnung, des anerkennenden und verwerfenden Urtheils auf diesem Gebiete auch nicht zu gering anzuschlagen, schon darum nicht, weil ja eine Hinleitung zur Wahrhaftigkeit und ein Kampf gegen die Lüge ganz ohne darauf bezügliche Worte gar nicht denkbar ist. — Es fragt sich nun, in welcher Weise und von welcher Seite man je nach den verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen dem Zöglinge die Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit am wirksamsten wird darlegen können. Für das Kind sind begriffliche Entwicklungen objectiver Gründe ebenso unverständlich, als überflüßig. Es genügt vollständig ihm zu sagen: „Die Lüge ist etwas sehr böses und arges, von Gott verbotenes, allen guten Menschen verhaßtes. Wer lügt, hat ein böses Gewissen und kann nie recht vergnügt sein, nicht aufrichtig zu Gott beten, man kann den Lügner nicht lieb haben, und er zeigt, daß er die Seinen nicht lieb hat, denn er betrübt sie aufs äußerste." — Dergleichen Hinweisungen auf die Trübung des innigen Verhältnisses zu Gott und zu den Nächsten machen auf unverdorbene Kinder wohl am sichersten Eindruck, denn um der Liebe willen, der Liebe, die ihm entgegengebracht wird, wie der, die es selber empfindet, widersteht das Kind am ehesten der Versuchung, die Unwahrheit zu sagen, besonders wenn sich zu der Liebe noch Ehrfurcht gesellt. Wie häufig ist der Fall, daß dasselbe Kind, welches anderen Personen gegenüber, z. B. in der Schule, die Lüge nicht scheut, doch gegen seine Eltern aufrichtig ist; wie oft wird der eine Lehrer von denselben Knaben belogen, welche einem andern gegenüber mit der Wahrheit nicht leicht zurückhalten!

Begreiflicherweise wird für Vorstellungen der bezeichneten Art auch das Knabenalter noch zugänglich sein, und zwar um so leichter, je besser die Erziehung auf der ersten Stufe der Kindheit gelungen ist. Freilich muß die Liebe, das Vertrauen, die Ehrfurcht, die Frömmigkeit, an die man anknüpft, auch wirklich vorhanden sein, und nicht irrigerweise oder bloß der Phrase wegen vorausgesetzt werden. — Hinzukommt für den Knaben namentlich die Berufung an das Ehrgefühl, das auf dieser Stufe schon einigermaßen entwickelt zu sein pflegt. Daß der ertappte Lügner eine klägliche Rolle spielt, empfindet jeder Knabe, daß das Schimpfliche nicht in dem Ertapptwerden, durch welches ja seinerseits nichts neues hinzu kommt, sondern in der Handlung des Lügens selbst liegt, läßt sich ihm schon klar machen. Wie oft Ehrgefühl vom Lügen zurückhält, erkennt man deutlich aus der Erfahrung, daß Schüler, welche gewiße Lügen, die sie nach fälschlichen, in ihren Kreisen verbreiteten Vorstellungen nicht für unerlaubt, oder wenigstens nicht für schimpflich halten, sich durchaus nicht scheuen, doch sofort die Wahrheit sagen, sobald es sich um etwas handelt, das abzuleugnen auch nach ihren Begriffen ehrlos ist. Derselbe Knabe, der bestreitet, einem andern bei der Arbeit behülflich gewesen zu sein, meldet sich vielleicht, wenn unter Hinweisung auf die Feigheit des Verschweigens gefragt wird, wer diesen oder jenen muthwilligen Streich ausgeübt habe, sofort als Thäter, und

falls seine Ehrliebe selbst soweit nicht reicht, so legt er doch, wo ein Buch gestohlen worden ist, ein unumwundenes und wahrheitsgetreues Zeugnis gegen den Thäter ab. — Leider pflegt in Schülerkreisen das Ehrgefühl nicht so rein und so richtig zu sein, daß es vor jeder Lüge zurückbebt. Auch werden die Einzelnen sich in dieser Beziehung sehr verschieden verhalten. Es ist eben Sache des Erziehers, dahin zu wirken, daß das Ehrgefühl in richtige Bahnen gelenkt, daß es geläutert und gehoben wird. Je mehr ihm dies gelungen ist, desto wirksamer wird er an dasselbe auch zur Erzielung der Wahrhaftigkeit anknüpfen können. — Auch Vorhaltungen, daß der Lügner nothwendig das Vertrauen verscherze und, selbst wenn er einmal die Wahrheit sage, nicht auf Glauben rechnen könne, werden einleuchtend sein. Den Knaben verleiten meist einseitige Verstandesreflexionen zur Lüge; es wird sich also empfehlen, Reflexion gegen Reflexion zu setzen und ihm zum Bewußtsein zu bringen, daß, was ihm vortheilhaft erscheint, von andrer Seite angesehen als sehr unzweckmäßig und schädlich sich erweist. Freilich wird bei derartigen Erörterungen mehr auf ein Utilitätsprincip, als auf die höchsten Sittlichkeitsgründe zurückgegangen; aber man vergesse nicht, daß der Arzt bei der Wahl seiner Mittel auf den Organismus des Patienten Rücksicht nehmen muß, und sittlich berechtigt sind diese Hinweisungen auf den eigenen Vortheil des Zöglings, eben weil sie auf seinen wahren Vortheil gehen, nicht wie die Vorspiegelungen lügnerischer Schlauheit auf einen eingebildeten, der in Wahrheit der ärgste Schade ist. Die letzteren sind (formell betrachtet richtige) Verstandesschlüße, die von verwerflichen Prämissen ausgehen und darum auch zu einem verwerflichen Ergebnis führen, die ersteren knüpfen an ganz richtige Prämissen an und haben nur den Mangel, wenn man das überhaupt Mangel nennen darf, daß sie in der Kette von Schlüßen, die von den höchsten Principien bis zu dem einzelnen Falle hinabführen, nicht höher hinaufgreifen, als die Fassungskraft und Empfänglichkeit dessen reicht, dem die Belehrung ertheilt wird.

Tiefer gehende Deductionen, seien sie philosophischer, seien sie religiöser Art, können als Präservativ- oder Erziehungsmittel gegen die Lüge nicht in Betracht kommen. Wer die ersteren versteht und, was die letzteren voraussetzen, in sich erlebt hat, ist über den Standpunct hinaus, auf welchem sich sein Verhältnis zur Wahrhaftigkeit entscheidet und er überhaupt noch der Erziehung durch andere bedarf. Sie können nur den bereits entschieden auf die Wahrheit gerichteten Willen stärken und festigen, oder — was im Grunde dasselbe ist — dahin wirken, daß gegen die Neigung und Versuchung zur Lüge auch in Fällen, wo Wahrheitstreue irgendwie ein auch dem reiferen Geiste groß erscheinendes Opfer erheischt, mit heiligem Ernste gekämpft wird.

Bekanntlich wirken Aeußerungen, die der Zögling gelegentlich von Erwachsenen hört, oft mehr als direct an ihn gerichtete Ermahnungen. Gut daher, wenn er, so oft in seiner Gegenwart von irgend einem Fall der Lüge die Rede ist, warnimmt, daß dieselbe streng verurtheilt, nicht etwa belächelt wird.

Zur Verhütung der Unwahrhaftigkeit gehört auch, daß man den Zögling nie veranlasse, Empfindungen zu äußern, die er nicht hegt, Gedanken auszusprechen, die er nicht hat. Man verlange von dem munteren Knaben nicht sentimentale Zärtlichkeitsbezeugungen, nicht Aeußerungen religiöser Zerknirschung von dem Kinde, dem das Bewußtsein der Erlösungsbedürftigkeit noch nicht aufgegangen ist (vgl. Bd. VI. S. 71), nicht moralisirende Tiraden von dem Gymnasiasten, der das Leben und seine Pflichten noch nicht kennt.*) Dies alles führt zur Heuchelei, das letztere nur darum nicht in dem Grade, als man fürchten sollte, wenn man Schüleraufsätze über unglücklich gewählte Themate liest, weil die meisten Schüler, die dergleichen Aufgaben zu bearbeiten haben, wenig daran denken, daß, was sie schreiben, ein Ausdruck ihrer Gesinnung sein soll. Sie

*) Auch die Anwendung gewißer conventioneller Höflichkeitsformeln fordre man nicht zu früh von dem Kinde. Es muß bitten, danken und die Tageszeit bieten. Der Widerwille, mit dem sich gerade unverdorbene Kinder zu bloßen Höflichkeitsphrasen zu entschließen pflegen, giebt hier einen bedeutsamen Fingerzeig.

wollen nur den Lehrer durch so und so viel mit leidlich klingenden Sätzen vollgeschriebene Seiten zufriedenstellen. Wenn aber auch das volle Bewußtsein der Heuchelei fehlt, die Phrasenmacherei entwöhnt auch von der rechten Wahrhaftigkeit und die Nothlüge — denn in rechter Noth befindet sich der arme Junge — bleibt immer Lüge. Mancher Knabe ist schon gescholten worden, weil er mit Widerwillen an den deutschen Aufsatz gieng, und die verzweifelte Klage „ich weiß aber nicht, was ich schreiben soll," war doch vielleicht weniger ein Ausfluß der Gedankenträgheit, als eine sehr berechtigte Auflehnung gegen das Ansinnen, Halbverstandenes zu schreiben, d. h. unwahr zu sein.

Hat man die Lüge nicht verhindern können, so suche man sie möglichst unwirksam zu machen. Allgemeine Regeln lassen sich hier sehr schwer geben, da bei jedem einzelnen Falle eine Menge der verschiedenartigsten Nebenumstände in Betracht kommen können. So viel versteht sich von selbst, daß man, wo entschiedener Verdacht vorliegt, keine Mühe scheuen darf, die Wahrheit an den Tag zu bringen. Daß man dabei mit Takt und Vorsicht zu Werke gehen und es möglichst vermeiden muß, zu den alten Lügen noch neue hervorzurufen, ist schon oben bemerkt.

Oft mag es rathsam sein, schnell auf den Sünder einzudringen, „ihn zu überraschen oder in Widersprüche zu verwickeln und dadurch zum Geständnis zu zwingen, aber in gewiß ebenso vielen Fällen ist es besser, ihm zur ruhigen Ueberlegung und Einkehr in sich Zeit zu lassen, und zunächst nur, ohne ein Geständnis zu verlangen," durch Vorstellungen auf seine Gemüthsstimmung einzuwirken.*) Je weniger verdorben der Zögling ist, desto mehr darf man von diesem Verfahren hoffen. — Wo die Lüge für die gewissenhafte Ueberzeugung des Erziehers erwiesen ist, da strafe er sie als solche, auch wenn das Eingeständnis fehlt. Ueberhaupt wird er ein förmliches Studium daraus zu machen haben, daß durch die Lüge möglichst wenig erreicht werde, und sie als nichtig und hohl, wie sie dies ihrem Wesen nach ist, auch in ihren Folgen sich erweise. Zwei Schülern fehlt am Ablieferungstage eine Arbeit. Der eine gesteht ein, daß er sie gar nicht gemacht hat, der andre betheuert, sie verloren zu haben. Wie der Lehrer verfahren soll, vermag ich ihm nicht unbedingt zu sagen, — denn es werden eben in jedem einzelnen Falle sehr verschiedenartige Nebenmomente eine Modification der Maßregeln gebieten, und nirgends ist schablonenhaftes Verfahren tadelnswerther, als in der Pädagogik —, aber so viel liegt auf der Hand: Wird der erstere nach irgend einem Paragraphen aus dem Disciplinarcodex des Lehres rücksichtslos bestraft, während für den zweiten, weil ihm nicht bewiesen werden kann, daß er lügt, die Sache gar keine weiteren Folgen hat, so wird das „dummer Junge, warum hast du es gesagt?" das nach der Stunde sicherlich nicht ausbleibt, wenn der Knabe nicht wirklich schon erhebliche sittliche Festigkeit besitzt, einen fast beschämenden Eindruck machen, und das nächstemal wird er die Arbeit lieber auch verloren haben. In vielen derartigen Fällen wird es, wie schon bemerkt, angebracht sein, auch ohne Eingeständnis eine strenge Strafe zu verhängen, wenn die Ueberzeugung, daß eine Lüge vorliegt, ganz feststeht, mit der einfachen Erklärung: „ich kann dir nicht glauben," wenn sie wenigstens den Zweifel überwiegt, auf Grund eines Nebenumstandes, hier etwa der angeblichen Unordnung. Mag der Schüler immerhin merken, daß er gelinder oder gar nicht gestraft worden wäre, wenn seine Entschuldigung Glauben fände, mag er immerhin zu Mitschülern oder zu Hause von Ungerechtigkeit reden, im Grunde

*) Ich erinnere mich aus der Zeit, da ich in einer Erziehungsanstalt wirkte, mit Freuden folgenden Falles: Ein an sich nicht erheblicher Unfug mußte durch einen von vier oder fünf Knaben verübt worden sein. Keiner war verdächtiger, als die andern. Jeder versicherte seine Unschuld. Ich verfuhr in der angegebenen Weise und entließ, da es schon spät war, die Knaben auf den Schlafsaal mit der Aufforderung, daß sich der Schuldige am andern Morgen melden möge. Die Sache lag so, daß mir selbst der Erfolg sehr zweifelhaft war. Am nächsten Morgen aber erschien der eine der Knaben auf meinem Zimmer und erklärte, er habe in der Nacht wenig Ruhe gehabt und wolle sein Gewissen erleichtern. Und der Vorfall blieb nicht ohne nachhaltige Einwirkung auf ihn. Er wurde überhaupt offener und dadurch lenksamer.

weiß er sehr wohl, und seine Mitschüler ebenso, daß er die Strafe verdient hat und daß der Lehrer nicht ungerecht ist, sondern nur klug genug, ihn zu durchschauen. Der Jurist darf so nicht verfahren, der Erzieher darf es. Ist der Lehrer aber selbst in ernstlichem Zweifel, so behandle er den Fall so, als wenn wirklich nur Unordnung vorläge, trage aber dann auch durchaus Sorge, daß der andre Knabe, der offen die Wahrheit gestanden hat, wenn er ihm die Strafe nicht ganz erlassen kann, nicht schlechter fortkomme. Hat der erstere gelogen, so ist seine Lüge wenigstens insofern nicht erfolgreich gewesen, als er sieht, daß ihm, wenn er sein Gewissen nicht beschwert hätte, auch nichts schlimmeres widerfahren sein würde. — Auch hiemit sind keineswegs alle möglichen Arten des für jeden einzelnen Fall besten Verfahrens angegeben, aber durch noch speciellere Annahmen und darauf gegründete Erörterungen würden wir uns in Casuistik verlieren und doch kaum alle Möglichkeiten erschöpfen. Es genügt, daß man einerseits sieht, wie auch hier möglichst mildes Verfahren gegen den Aufrichtigen von großer Wichtigkeit ist, andrerseits erkennt, daß selbst, wo man die Lüge nicht objectiv nachweisen kann, es immer noch Mittel und Wege giebt, ihren Zweck ganz oder doch wenigstens einigermaßen zu vereiteln. Selbst die einfache Erklärung: „ich kann dich nicht strafen, denn vielleicht sagst du die Wahrheit, aber ich bin nicht fest davon überzeugt, und du mußt mir erst durch dein ferneres Verhalten zeigen, daß ich dir trauen kann," läßt die Lüge nicht zur vollen Geltung kommen, und eine solche Erklärung bleibt in jedem zweifelhaften Falle als letztes Hülfsmittel übrig, es müßte denn sein, daß der Erzieher selbst dazu hinneigt, der Betheurung zu glauben und Ursache hat, von der Aeußerung des Mistrauens für den Fall der Unschuld nachtheilige Folgen zu besorgen. Solche Fälle zu unterscheiden, erfordert pädagogischen Takt und psychologischen Scharfblick. Diese muß der Erzieher auch besitzen und in immer höherem Grade sich anzueignen bestrebt sein.

Zur Strafe steht die Lüge in einem andern Verhältnisse, als jedes andre Vergehen, soweit sich zu demselben nicht eben auch die Lüge gesellt. Der Lügner hofft, man werde ihm glauben, und dann liegt keine Verschuldung vor, ist keine Strafe zu fürchten. Das einmal für Trotz bestrafte Kind widersteht das nächstemal der Versuchung, wieder zu trotzen, weil es die Folge voraussieht. Der gestern bestrafte Lügner dagegen kann sich immer noch sagen: heute wird deine Lüge vielleicht nicht entdeckt, und dann ist sie zweckmäßig, wenn sie sich gestern auch als unzweckmäßig erwies, die Wirksamkeit der Strafe ist also verhältnismäßig unsichrer, als bei Verschuldungen andrer Art. Daraus folgt aber nicht, daß die Strafe eher unterbleiben kann, sondern gerade das Gegentheil. Das zum Lügen geneigte Kind muß durchaus dahinter kommen, daß es ein sehr gewagtes und bedenkliches Spiel treibt, muß wissen, daß, wenn sein Versuch fehlschlägt, seine Lage sich sehr verschlimmert. Je entschiedner ihm das vor Augen tritt, desto eher entschließt es sich vielleicht, jenen Versuch ganz zu unterlassen. Deshalb muß von allen Strafen, die der Erzieher überhaupt für zuläßig hält, die strengste auf die Lüge gesetzt sein, muß jedes Vergehen, wenn sich Lüge ihm zugesellt, härter bestraft werden, als sonst geschehen sein würde. Der letzte Satz leuchtet schon als einfaches Gesetz der Gerechtigkeit ein, als Klugheitsregeln lassen sich beide mit fast mathematischer Evidenz beweisen. Straft der Erzieher etwa Faulheit härter als Lüge, oder Faulheit ohne Lüge ebenso hart wie mit Lüge, so ist das Rechenexempel, durch welches der Zögling, der faul gewesen ist, zur Lüge geführt wird, so einfach, daß es hier vorzurechnen Raumverschwendung wäre.*)

Königsberg in Pr. **G. Wagner.**

Waisenhäuser. Selbst in größeren pädagogischen Werken ist der Waisenpflege weniger Aufmerksamkeit zugewandt, als die hochwichtige Angelegenheit zu verdienen scheint, und wo es geschehen ist, da beschränkt sich das Mitgetheilte auf einige in's allgemeine gehende Bemerkungen. Dagegen ist die Literatur über die Waisenhäuser eine ziemlich reiche, aber freilich auch wieder sehr zerstreute und für zusammenfassende Benutzung

*) Vergleiche d. Art. Ehrlichkeit. Die Red.

nur unvollständig zu erlangende. Doch bieten gutes Material zur Geschichte der Waisenhäuser seit den früheren Jahrhunderten des Christenthums de Gérando in seinem auch sonst sehr belehrenden Werke De la bienfaisance publique T. II. und Kröger in seinem Archiv für Waisen- und Armenerziehung, 2 Bdchn. (Hamburg 1835 und 38). Was wir nun im Folgenden darbieten, kann nur als ein Versuch gelten und wird dem Kundigen mancherlei Lücken zeigen; doch wird darin vielleicht ein Fachwerk zu erkennen sein, das Ergänzungen erleichtert, zu Berichtigungen anregt und Erweiterungen nicht ausschließt.

Waisenpflege ist, wie leicht zu denken, schon in sehr früher Zeit als Bedürfnis erkannt, aber in Wahrheit erst sehr spät, erst unter dem Walten des christlichen Geistes in größerem Umfange als eine heilige Pflicht aufgefaßt worden. Bekannt ist die rührende Stelle der Ilias XXII, 490 ff., in welcher Andromache das harte Loos des verwaisten Sohnes mit schmerzvoller Seele schildert. Ueber die Veranstaltung Solons, wornach die Kinder der im Kampfe für die Vaterstadt gefallenen Athener auf Kosten und unter Aufsicht des Staates erzogen werden sollten, s. oben Bd. VIII. S. 864. In den seit Nerva und Trajanus für Italien getroffenen Einrichtungen zu ausgedehnterer Waisenpflege darf man zunächst nur einen Versuch erkennen, der in beunruhigendster Weise zunehmenden Entvölkerung des Landes vorzubeugen; aber es hat immerhin etwas für sich, was bereits Muratori in s. Spoziono dolla Tavola Trajana (Florenz 1749) als wahrscheinlich bezeichnet hat, daß in diesen längere Zeit fortgesetzten Maßregeln, wie in mancherlei andern Verfügungen der Gesetzgeber jener Periode, auch die stille Macht der christlichen Wahrheit sich wirksam erwiesen habe. Vgl. Champagny, Les Antonins I. 242 ff. und C. Schmidt, Essai hist. sur la société dans le monde romain 426 ff. Sonst ist über diese Alimentationsanstalten auf die Arbeiten von F. A. Wolf, Paufler, Francke, Henzen zu verweisen, denen in neuester Zeit Kratz mit seiner Abhandlung De beneficiis a Trajano aliisque imperatoribus in pueros puellasque inopes collatis (Köln 1871, 4) sich anreiht.

Die Fürsorge, welche das Christenthum von Anfang an den Waisen widmete, knüpfte an die Vorschriften des Alten Bundes an. Schon das mosaische Gesetz hatte ja die Waisen wie die Witwen unter Gottes unmittelbaren Schutz gestellt und diejenigen, welche sie kränken und bedrängen würden, mit schweren Strafen bedroht (2 Mos. 22, 22; 5 Mos. 24, 17; 27, 19); die Psalmisten sind jenen Vorschriften gefolgt (82, 3) und die Propheten reden in demselben Geiste (Jes. 1, 23; 10, 2; Jer. 7, 6; 22, 3; Mal. 3, 5). Aber das Christenthum faßte die Aufgabe der Waisenpflege in größerem Stile. Was Jacobus 1, 27 ausgesprochen hatte, das fand in den zunächst folgenden Jahrhunderten eine überaus erfreuliche Beachtung. Witwen und Waisen, der Stütze des Gatten und des Vaters beraubt, sollten in der Gemeinde eine sie versorgende Familie haben, sie sollten, nach einem Ausdrucke der apostolischen Constitutionen (11, 26), einen erhöhten Platz im Tempel Gottes einnehmen, denjenigen aber, welche Waisen in ihre Häuser aufgenommen hätten, wurde empfohlen, sie lieber mit den eigenen Kindern als mit Fremden zu verheiraten, um ihnen so den Halt eines Familienlebens zu sichern (ebd. IV. 1). Es begreift sich, daß unter den Schrecken der Verfolgungen Verwaiste mit besonderer Theilnahme betrachtet und den Blutzeugen durch den Gedanken, daß ihre Kinder nicht würden verlassen sein, die letzte Stunde besonders erleichtert wurde (Lactant. Inst. VI. 12). Von dem Asceten Seleucus wissen wir, daß er sich ganz dem Dienste der Frauen und Kinder widmete, deren Gatten und Väter durch die grausame Hand der Verfolger hinweggerissen waren; er blieb ihr Versorger und Vater, bis er selbst seinen Glauben durch den Märtyrertod besiegelte (Euseb. de mart. Palaest. 11). Fand sich niemand, der eines verwaisten Kindes sich annahm, so hatte der Bischof, dem auch die Obhut der ausgesetzten Kinder anbefohlen war, die Fürsorge zu übernehmen. Schon in den apostolischen Constitutionen heißt es (IV. 2): „Ihr Bischöfe, tragt Sorge für die Waisen, seht zu, daß ihnen nichts fehle, laßt den Jüngling ein Handwerk erlernen,

womit er sein Brot verdienen kann, und versieht ihn mit den zu seinem Geschäfte nöthigen Werkzeugen, die Waisenmädchen versorgt bis zu dem Alter, wo ihr sie einem Bruder zur Gattin geben könnt." Aber auch die in äußerlich günstigeren Verhältnissen lebenden Witwen und Waisen hatte der Bischof im Auge zu behalten; er sollte sie namentlich gegen Beeinträchtigungen, welche von begehrlichen Verwandten oder mächtigen Widersachern ausgiengen, in Schutz nehmen (Ambros. off. II, 27 und Augustin. serm. 176, 2). — Mit Constantin d. Gr. hatte auch die Staatsgewalt durch humane Gesetze für die Waisen zu sorgen begonnen. Constantin selbst übernahm das Patrocinium der Waisen seines weiten Reichs und suchte die Rechte derselben gegen die Betrügereien ihrer Vormünder durch besondere Verordnungen sicher zu stellen, während er ihnen auch wieder manche Vorrechte und Exemptionen (z. B. das Recht, unmittelbar an sein Tribunal zu appelliren) zugestand. Wir wissen außerdem, daß er bei den Kindern verlassener Witwen Vaterstelle vertrat, daß er arme Waisenmädchen ausstattete (Euseb. vit. Const. III. 44; 4, Socrat. I. 17, Sozom. II. 2).

Die Aufnahme armer Waisen in die Klöster bildete den Uebergang zu umfassenderen Einrichtungen. Schon im 4. Jahrhundert waren die Klöster auch Waisenhäuser. Basilius machte in seiner großen Regel den Mönchen zur Pflicht, die Kinder in jedem Alter, vor allem die ihrer Eltern beraubten aufzunehmen, sie mit aller Liebe, als ob sie die Kinder der Klostergemeinschaft wären, zu erziehen, sie an die den beiden Geschlechtern eigenthümliche Lebensweise zu gewöhnen, sie durch Gebet zur Frömmigkeit anzuleiten und in den Geschichten und Lehren der H. Schrift zu unterrichten, ihre Sitten zu überwachen und auf das Gute hinzulenken, endlich ihnen den Besuch der Werkstätten der Handwerker und Künstler, wo sie zu lernen geneigt sein könnten, möglich zu machen, aber auch dann noch fortwährend sie im Auge zu behalten. Wie nun aber im 5. Jahrhundert weit umher unter dem Einflusse der Kirche Wohlthätigkeitsanstalten sehr verschiedener Art (Armenhäuser, Krankenhäuser, Witwenhäuser, Herbergen für Fremde ꝛc.) entstanden, so erhoben sich bald auch Waisenhäuser (ὀρφανοτροφεῖα), deren Verwaltung im ganzen Sache der Kirche blieb, aber doch auch die Aufmerksamkeit der Staatsbehörden beschäftigte. So stellte das Gesetz die Vorsteher von Waisenhäusern den Vormündern gleich und befreite sie von allen Plackereien und von allen Gebühren für gerichtliche Acte. Gewiß ist es in hohem Grade erfreulich, daß die Kirche des Ostens in Zeiten, welche allen Eifer auf Durchführung dogmatischer Kämpfe zu richten schienen, immer noch so ernstlich und treu für die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens zu sorgen suchte.

Was im Westen des römischen Reichs für Waisenpflege begründet worden war, das erhielt sich zum Theil auch unter den Stürmen der Völkerwanderung, und im fränkischen Gallien, wo überhaupt der noch lange aus der römischen Bevölkerung hervorgehende Klerus die alten Institute mit fester Hand beschirmte, erhielten sich noch im 9. Jahrhundert neben den übrigen Wohlthätigkeitsanstalten, die im ganzen den Kirchen und Klöstern gleich geachtet wurden, auch Brephotrophia und Orphanotrophia. Ueber die Einrichtung derselben läßt sich freilich kein sicheres Urtheil gewinnen.

Die folgenden Zeiten verstanden es nicht, die von der alten Kirche gewonnenen Formen zu bewahren. Man behandelte die Waisenpflege nur noch als einen Theil der Armenpflege und beschränkte so ihre Aufgabe, die früher auch die Erziehung mit umfaßt hatte, auf Ernährung, und auch hierbei suchte man mit möglichst geringen Kosten fertig zu werden. Die Hierarchie, über unermeßliche Mittel verfügend, that nach dieser Seite hin sehr wenig, und die Staatsgewalt, durch die feudalen Formen überall gehemmt, faßte die Aufgabe gar nicht in's Auge. Erst mit dem Emporstreben der Städte kam es auch wieder zu einer gewißen Fürsorge für arme Waisen, deren Zahl doch in den Zeiten der Theuerung und Pestilenz überall sehr groß sein mußte. Aber umfassender waren die zur Abhülfe der Noth getroffenen Veranstaltungen nirgends. In Basel wurden bereits im 14. Jahrhundert verlassene Waisen in Pflege gegeben; aber man brachte sie bei Hausmüttern unter, wie man Findelkinder theils einzelnen Frauen (man nannte sie Findlerinnen),

theils dem Spitale zuwies, wo eine Kindermutter für sie zu sorgen hatte. In München verpflegte man seit dem 15. Jahrhunderte in einer besonderen Stube des heil. Geist-Spitals Findelkinder und arme Waisen. In Augsburg wurde 1471 ein Waisenhaus errichtet (s. von Maurer Geschichte der Städteverfassung in Deutschland III. 51 f.). Besondere Findelhäuser, die aber wohl auch hülflosen Waisen nicht verschlossen waren, hatten in Deutschland zuerst Nürnberg (seit 1365), Ulm und Eßlingen, in Italien Pavia und Florenz. Daß auch im östlichen und nördlichen Deutschland Städte wie Breslau, Lübeck, Hamburg irgendwie für Waisen- und Findelkinder Sorge trugen, läßt sich ohne weiteres voraussetzen. Unter den vielen Wohlthätigkeitsanstalten, welche die durch Industrie und Handel reichen Städte der Niederlande errichteten, fehlten auch Einrichtungen für Waisenpflege nicht; Brügge hatte schon 1288 unter seinen Ausgaben eine besondere Rubrik für die Waisen.

Und auch am Anfange der neueren Zeit gieng in dieser Beziehung von den Niederlanden eine energische Bewegung aus. Nirgends aber wurde in diesen Landschaften für die Waisen so trefflich gesorgt, als in Amsterdam. Hier sammelte um d. J. 1520 eine reiche Frau, Haasje Klaßin in Parabiese, arme Waisen, Mädchen und Knaben, in kleinen Häusern, und da nun die Bürger der Stadt das gute Werk durch Beisteuern zu fördern sich beeilten, auch der Rath bereits 1523 der Sache sich annahm, hatte das in Stille Begonnene erfreulichen Fortgang. Im J. 1561 wurde ein stattliches Waisenhaus aufgeführt. Weil aber auch dieses die Menge der Waisenkinder nicht fassen konnte, fügte der Rath der unterdes für das evangelische Bekenntnis gewonnenen Stadt schon im J. 1580 die weiten Räume eines aufgehobenen Nonnenklosters, das in der Nähe lag, mit den Einkünften desselben und denen des ebenfalls aufgehobenen Karthäuserklosters hinzu. Im folgenden Jahrhunderte wurde dieses Waisenhaus das großartigste in Europa. Nachdem man 1634 noch ein neues Gebäude mit vielen zum Theil prächtig ausgestatteten Räumen hergestellt hatte, konnten an tausend verwaiste Kinder aufgenommen, verpflegt und gebildet werden. Da aber in dieser Anstalt nur die Kinder von solchen, welche eine Reihe von Jahren Bürger der Stadt gewesen waren, aufgenommen werden durften, erbauten die Armenversorger für diejenigen Waisenkinder, deren Väter das Bürgerrecht nicht erworben hatten, 1656 ein besonderes Haus, in dessen ausgedehnten und stattlichen Räumen etwa 600 Kinder Aufnahme und Pflege fanden. Die französische Gemeinde in Amsterdam hatte schon 1630 für ihre Waisen ein besonderes Haus erbaut (Ph. von Zesen, Beschreibung der Stadt Amsterdam [Amst. 1664. 4] 198 f., 210 und 285 ff.).

Die Reformation, welche für Erziehung und Unterricht überhaupt so Großes that und im Geiste des Evangeliums gerade auch des armen Volkes sich erbarmte, hat doch für Waisenpflege nicht sogleich das Wünschenswerthe in Gang gebracht. Zunächst stattete man neben den bestehenden Armen- und Krankenhäusern auch die Waisen- und Findelhäuser aus den eingezogenen Gütern der Stifter und Klöster etwas besser aus, wie dies z. B. bereits 1529 in Straßburg geschah. Seit der Mitte des Jahrhunderts leiteten große Drangsale, Hungersnoth und Pestilenz, denen viele Eltern erlagen, zu besonderen Maßregeln für Versorgung der hinterlassenen Kinder. So wurde in Lübeck, als im Winter 1546—47 die eingetretene Hungersnoth und die ihr folgende Seuche über die Armen großes Elend gebracht hatte und nun bald Scharen von vater- und mutterlosen Kindern die Straßen der Stadt bettelnd durchzogen, von menschenfreundlichen und begüterten Bürgern dafür gesorgt, daß den von ihnen gesammelten Waisen die seit 1376 bestehende Herberge für Pilgrime eingeräumt und die so gegründete Anstalt, welcher der Rath der Stadt 12 Vorsteher gab, für die äußerlichen Bedürfnisse einen „Gastmeister," für den Unterricht einen unverheirateten Lehrer erhielt; jenem sollte seine Frau zur Seite stehen. Zehn Jahre später wurden die Waisen in den Michaelisconvent, ein geistliches Schwesternhaus, das damals leer stand, übergeführt und mit Einrichtungen umgeben, welche länger als 250 Jahre sich erhalten haben (Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens V, 363 f.). In Hamburg veranlaßten erst im J. 1597 zwei Niederländer,

welche das Elend des Krieges aus ihrer Heimat vertrieben und an die untere Elbe geführt hatte, die Einrichtung eines Waisenhauses, zu dessen ersten Vorstehern sie dann selbst gehörten; die ersten Zöglinge nahm aber diese Anstalt erst am Ende des J. 1604 auf; wenige Wochen später waren bereits 144 untergebracht (Heppe V. 228 f.). In Rostock machte 1624 die bei steigender Verarmung täglich bedenklichere Bettelei unglücklicher Kinder die Nothwendigkeit einer Unterbringung derselben in einem Waisenhause fühlbar; die Behörden der Stadt eröffneten der Anstalt das ehemalige Franziskanerkloster (Heppe V. 396 f.). Im südlichen Deutschland war Augsburg vielen andern Städten auch in dieser Beziehung voran. Nachdem daselbst bereits 1538 ein neues Findelhaus errichtet worden war, gründete man 1572 ein Waisenhaus, zu dem gegen das Ende des 17. Jahrhunderts noch zwei andere, ein evangelisches und ein katholisches, kamen. Darmstadt erhielt gegen Ende des 16. Jahrhunderts durch den Landgrafen Georg I. ein Waisenhaus mit einer Armenschule (Heppe II. 27 ff.). In anderen Städten hat man gewiß die Waisen, welche einer Familienpflege nicht übergeben werden konnten, in den Armenhäusern untergebracht. Daß solche Kinder vom Betteln abgehalten und in sichere Verwahrung genommen würden, erschien überall wieder, und noch für lange Zeit, als die Hauptsache.

Auch nach den Zerrüttungen des dreißigjährigen Krieges faßten selbst edler denkende Fürsten unter den schwierigen Aufgaben, welche ihnen das Elend ihrer Unterthanen stellte, die Sorge für die Waisen zunächst nicht anders. Es konnte geschehen, daß man ohne Bedenken Zuchthaus und Waisenhaus verband. So bestimmte Ernst der Fromme gleich nach dem westfälischen Frieden für ein in seinem Herzogthum Sachsen-Gotha zu gründendes „Zucht- und Waisenhaus" 20,000 Mfl., das aber, weil die unter dem Drucke der Zeit stutzenden Landräthe widerstrebten, erst unter seinem Enkel Friedrich II. im J. 1702 errichtet werden konnte; der hochherzige Fürst wandte indes später (1671), um der Sache zu dienen, die er im eigenen Lande nicht fördern konnte, dem evangelisch-lutherischen Waisenhause in Erfurt außer dem Bauplatze ein Capital von 2000 Mfl. zu, dessen Zinsen alljährlich aus der herzoglichen Kammer erhoben werden sollten (Gelbke, Kirchen- und Schulenverfassung des Herzogthums Gotha I. 241—248 und Heppe II, 224—228). In Frankfurt a. M. kam es, obwohl schon in den Pestjahren 1635 und 1636 Stiftungen für Waisen gemacht worden waren, doch erst nach Jahrzehnten, in denen die ärgste Gassenbettelei einriß, zu einer durchgreifenden Entscheidung durch die Schenkung des Schatzungsmeisters Altgeld 1674; aber das fünf Jahre später eröffnete „Armen-, Waisen- und Arbeitshaus" hatte, wie schon der Name erkennen läßt, sehr verschiedene Elemente aufzunehmen: neben den Waisenkindern auch aufgehobene Bettler und sonst Arme, Sträflinge, Findlinge, Blödsinnige, gelegentlich selbst Juden, welche zum Christenthume sich vorbereiten ließen (Schäffer, Gesch. des Frankfurter Waisenhauses 85—88). Nach ähnlichen Gesichtspuncten wurde wohl auch im J. 1686 das Waisenhaus der Residenzstadt Dresden eingerichtet, obgleich der dabei besonders thätige Kunst- und Schönfärber Johann Jakob Grätzel, der bereits am Waisenhause in Erfurt eine nützliche Thätigkeit entfaltet hatte und späterhin die Leitung des Waisenhauses in Gotha übernahm, seine Aufgabe in höherem Sinne gefaßt zu haben scheint (Ackermann, Systemat. Zusammenstellung der im Königreiche Sachsen bestehenden Stiftungen [1845] 483, Gehe, Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten in Dresden 222 ff. und Gelbke I. 242). Auch die im katholischen Deutschland während des 17. Jahrhunderts entstandenen Waisenhäuser ließen die pädagogischen Aufgaben gewiß noch sehr zurücktreten. Waisenhäuser erhielt München in den Jahren 1615 und 1625 zwei, ein drittes kam 1742 hinzu (von Maurer III. 54); in Wien bestimmte 1664 Johann Conrad von Richthausen, Freiherr von Chaos, sein ganzes Vermögen den Findel- und unerzogenen Hausarmen- und Waisenkindern (von Geusau, Gesch. der Stiftungen, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in Wien 231 ff.); für Grätz begründete Matthias von Schäffen-

burg 1679 ein Waisenhaus, das später durch andere Stiftungen vergrößert wurde (Schreiner, Grätz 299).

Bald aber kamen in die ganze Angelegenheit stärkere Impulse. Sie giengen für das protestantische Deutschland von einer doppelten Bewegung aus: von einer lebendigeren Entwicklung des strenggläubigen Lutherthums und von einer besonderen Thätigkeit des diesem Lutherthume vielfach ärgerlichen Pietismus. Es würde nicht schwer sein, die zahlreichen Waisenhäuser, welche seit dem Ausgange des 17. Jahrhunderts in allen Theilen Deutschlands gegründet worden sind, nach den beiderlei Impulsen in zwei Reihen zu scheiden, wenn für unsern Zweck darauf etwas ankäme, weil aber die im ganzen doch sehr erfreuliche Reform der Waisenpflege, welche wir jetzt zu betrachten haben, gewöhnlich fast ganz auf das in Halle gegebene Vorbild zurückgeführt wird, ist jene Doppelheit der Impulse doch zu betonen. Wir haben dieselbe sofort in voller Lebendigkeit vor uns, wenn wir Valentin Ernst Löscher und August Hermann Francke neben einander uns vor die Augen treten lassen.

Die Uebergangszeit vom 17. zum 18. Jahrhunderte, welche Leibnitz und Newton, Bayle und Locke, Pufendorf und Thomasius, Penn und Spener unter ihre Repräsentanten zählt, ist für das protestantische Deutschland auch in pädagogischer Beziehung eben als Uebergangszeit von größter Bedeutung gewesen. Während das höhere Unterrichtswesen in vielen Städten durch Restaurationen und Neugründungen wieder zu festerem Bestande kam und durch ausgezeichnete Schulmänner, welche die Bedürfnisse des sie umgebenden Geschlechts berücksichtigten, ohne die bis dahin geehrten Bildungsnormen aufzugeben, kräftig gehoben wurde, geschah auch für die Entwicklung des Volksschulwesens, obschon die Hindernisse sehr groß waren, so viel, daß erst jetzt ein rechter Anfang damit gemacht zu werden schien. Da war es nun doch von eigenthümlicher Wichtigkeit, daß man in so ausgedehnter Weise auch die Kinder der Armen und Aermsten, die verlassenen Waisenkinder, zu retten und zu bilden unternahm. Indem wir uns aber anschicken, das für Waisenpflege Geschehene etwas eingehender zu betrachten, dürfen wir im voraus darauf verzichten, die allgemeinen Verhältnisse, unter denen diese Entwicklung sich durchführte, darzustellen (vgl. die Art. Pietismus, Spener, Francke), wie es auch wieder nicht unsere Aufgabe sein kann, eine Aufzählung der in jener Zeit gegründeten Waisenhäuser, bei welcher wir durch hundert Städte wandern müßten, bis zu einer gewißen Vollständigkeit zu versuchen.

Daß A. H. Francke bei den auf das Hallische Waisenhaus gerichteten Arbeiten die in den Niederlanden gegebenen Vorbilder vor Augen gehabt, ist anerkannt. Allein die so Vieles bewegende, so Großes gestaltende Kraft kam aus der Fülle eines in Gott ruhenden und auf Gott vertrauenden Lebens, und so werden wir auch bei dem, was er für den Unterricht gethan hat, weniger darnach fragen, ob er etwa durch die unter Ernst dem Frommen für Gotha herbeigeführten Schulreformen (Schulze, Geschichte des Gymn. in Gotha 173 f.) oder durch die von Jakob Thomasius an der Thomasschule in Leipzig befolgten Grundsätze (Stallbaum, die Thomasschule in L. 46 f.) angeregt worden; vielmehr wird zu betonen sein, daß im wesentlichen der aus geheiligtem Gemüthe kommende Drang, geistiges Leben zu pflegen und zu bilden, dem in allem auch das äußere Bedürfnis Wahl der Wege und Mittel mit bestimmte, bei ihm die leitende Macht gewesen sei. Wir reden hier auch nicht von den heftigen Angriffen, welche sein Waisenhaus erfuhr (vgl. Unschuldige Nachrichten 1707, 898 ff., 1708, 588 ff., 1709, 103 ff., 176 ff., 1712, 168 ff. u. a.), noch von den Bemühungen, gegen den von ihm kommenden Einfluß Kirchen und Schulen zu verwahren; aber es dürfte sich lohnen zu betrachten, wie gewaltig doch in weiten Kreisen die von Halle ausgehende Bewegung gewesen sei und welche Wirkungen sie hervorgebracht habe.

Fassen wir dabei zunächst die mehr äußerlichen Wirkungen, die Gründungen zahlreicher Waisenhäuser, in's Auge. Aus einer schwer zu übersehenden Menge von Thatsachen greifen wir nur einige heraus, ohne im einzelnen genauer bestimmen zu wollen,

ob bei diesen Gründungen Francke's Geist und Vorbild ganz unmittelbar oder nur mittelbar maßgebend gewesen sei. Da haben wir nun aus den zunächst liegenden sächsisch-thüringischen Gebieten zuerst das endlich doch in Gotha 1702 von Herzog Friedrich II. gegründete Waisenhaus, daneben aber gleich die 1726 in Friedrichswerth ausgeführte Familienstiftung zu nennen. Schon 1703 hatte in Meiningen der fromme Herzog Bernhard I. eine solche Anstalt geschaffen; Waisenhäuser erhielten aber auch Weimar (1727) und Eisenach. In Langendorf bei Weißenfels kam es zu einer solchen Gründung 1711 durch den gewesenen Fuhrmann Christoph Buch. In der Oberlausitz, in deren Städten das strenge Lutherthum alles pietistische Wesen fern hielt, entstand durch Martin Grünwald, einen Freund Löschers, 1698 ein Waisenhaus in Bautzen und schon 1700 ein zweites in Zittau, wohin der treffliche Mann als erster Katechet berufen worden war (s. meine vier Programme über M. Gr. Zittau 1859 und 61); in Lauban gelangte man 1717, in Görlitz 1731 zu gleichen Instituten. Aber die Waisenanstalt im Katharinenhofe zu Großhennersdorf (1721 errichtet) stellte sich ganz unter den Einfluß des eben damals sich aufbauenden Herrnhut; sie konnte sich indes nur zwanzig Jahre behaupten, und erst 1838 ist sie als Landeswaisenhaus unter wesentlich veränderten Verhältnissen wiedererstanden. Auch das von dem religiös erweckten Grafen von Promnitz in Thommendorf begründete Waisenhaus hat sich nicht lange behaupten können. Die Niederlausitz sah 1718 für Sorau ein Waisenhaus ganz nach dem Muster des Hallischen erbauen. — Großen Schwierigkeiten begegneten die auf Gründung von Waisenhäusern gerichteten Bestrebungen in Schlesien, dessen evangelische Bevölkerung auch nach dem Altranstädter Frieden durch den Katholicismus noch vielfach bedrängt war. Das Waisenhaus zu Glauchau im Fürstenthum Oels, 1719 von dem Prediger Mitschke mit Anstrengung zu Stande gebracht, wurde 1727 durch ein kaiserliches Decret wieder aufgehoben (Unschuldige Nachrichten 1727, 1205 ff. und Menzel, Neuere Geschichte der Deutschen V. 177 ff.). Ebenso mußte 1730 das Waisenhaus in Teschen, an welchem der nachmals berühmte Steinmetz gewirkt hatte, geschlossen werden (Unschuldige Nachrichten 1730, 827 ff.). Man scheute diese Waisenhäuser als Pflegestätten des Pietismus, in welchem ein neuer Fanatismus zu gefährlicher Herrschaft aufzustreben schien. — In den brandenburgisch-preußischen Staaten hatte schon die Gemahlin des großen Kurfürsten ein Waisenhaus zu Oranienburg gegründet. Durch König Friedrich Wilhelm I. erhielt Potsdam das große Militär-Waisenhaus (Zarnack, Gesch. des kgl. Potsdamischen Militär-Waisenhauses 1824); in der Hauptstadt Berlin gewährte bald das große Friedrichs-Hospital zahlreichen Waisenkindern beiderlei Geschlechts eine Zufluchtsstätte, und für die französische Colonie Berlins kam 1729 ein besonderes Waisenhaus zu Stande. Das 1734 begründete Schindlersche Waisenhaus in Schöneiche (drei Meilen von Berlin), zunächst nur für 12 arme Waisen lutherischer Confession bestimmt, ist späterhin nach Berlin verlegt worden (Heppe III. 92 ff.). Zu besonderem Ruhme ist das von einem schlichten Bürgersmanne, Siegmund Steinbart in Züllichau, errichtete Waisenhaus gekommen, auch ein Abbild des Hallischen und noch immer unter sehr veränderten Verhältnissen bestehend (Hanow, Ueber die äußeren Verhältnisse der Steinbartschen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten 1852, 4). In Pommern gewann Stettin seit dem Jahr 1732 durch den Prediger Johann Christoph Schienmeyer ein sehr stattliches Waisenhaus, das ebenfalls nach dem in Halle aufgestellten Muster organisirt wurde und an Friedrich Wilhelm I. einen hochherzigen Förderer hatte (Heppe III. 10 ff.); die alte Hauptstadt Hinterpommerns, Stargard an der Ihna, war schon im J. 1700 durch den Prediger Zierold zu einem Waisenhause gekommen. In Königsberg hatte um dieselbe Zeit Friedrich I. ein Waisenhaus errichtet, das wie das ebendaselbst von ihm gegründete Collegium Fridericianum ganz im Geiste Francke's geleitet wurde, wie ja überhaupt damals die preußische Regierung von dem Gedanken stärker ergriffen wurde, daß die Obrigkeit um Gottes willen des armen Volkes sich annehmen und zum Mittelpuncte der Volkserziehung das Christenthum machen müsse.

Wir wenden uns nach andern Seiten. In Köthen kam es 1724 zur Stiftung eines Waisenhauses. In den Ländern der Welfen hatte Hannover bereits 1643, Braunschweig um 1678 für Erbauung von Waisenhäusern gesorgt, die Universitätsstadt Göttingen aber sah ein solches erst 1748 entstehen (Pütter, Akad. Gelehrtengeschichte von der Universität zu Göttingen I. 226 f., II. 243 f.). — In den hessischen Gebieten war zu Kassel 1690 ein Armen- und Waisenhaus eingerichtet worden; die Universitätsstadt Marburg erhielt 1712 für Oberhessen ein reformirtes Waisenhaus, das durch die reichen Schenkungen des Bäckermeisters Naumann und anderer Armenfreunde rasch zu großem äußerlichem Gedeihen kam, vergebens aber den Lutheranern seine Pforten öffnete (Heppe I. 314 f.). In Hersfeld hatte schon 1709 Conrad Mel, der eben so fromme als gelehrte Rector des dortigen Gymnasiums, mit Unterstützung der Landgräfin Maria Amalia ein Waisenhaus hergestellt (Vial, Dr. Conrad Mel, Hersfeld 1864, Progr.). Noch etwas früher hatte die Grafschaft Waldeck in Wildungen ein Waisenhaus erhalten (1702). — Die großen Handelsstädte Hamburg und Lübeck waren auch in dieser Zeit für Waisenpflege besonders eifrig; das Waisenhaus der letztern Stadt kam ganz unter den Einfluß des Pietismus (Heppe V. 239 und 400 f.). Preiswürdig war die Sorge für die Waisen in Schleswig-Holstein. Hier bekam Altona 1718 ein Waisenhaus (Funk, Gesch. des Waisen-, Schul- und Arbeitshauses in Altona 1803); aber auch Kiel, Schleswig und Flensburg waren für solche Anstalten thätig (Heppe V. 220 ff.). — In den Rheinlanden erbaute Wiesbaden 1721 ein Waisenhaus (Unschuldige Nachrichten 1723, 589 f.), Pforzheim 1718, Speyer 1728. Sehr Erfreuliches würde sich aus den Städten Schwabens berichten lassen. Das noch jetzt zu vieler Segen bestehende Waisenhaus in Stuttgart wurde 1710 gegründet, 1712 bezogen; im J. 1737 wurde ein zweites Waisenhaus in Ludwigsburg in Verbindung mit dem Arbeitshause begründet; im J. 1715 bestimmte den berühmten Superintendenten Johann Conrad Feuerlein in Nördlingen die Spende eines Unbekannten, in seiner Stadt ebenfalls ein Waisenhaus zu gründen (Unschuldige Nachrichten 1733, 242 ff.). Im Frankenlande erhielt Ansbach durch die treuen Bemühungen des Predigers Höppel ein Waisenhaus (ebd. 773 ff.); ein anderes entstand in Bayreuth (ebd. 1737, 732 f.).

Von den mehr innerlichen Wirkungen, welche vom Hallischen Waisenhause ausgegangen sind, läßt sich hier nur in kurzen Andeutungen sprechen. Durch alle die nach dem großen Vorbilde mehr oder weniger streng eingerichteten Anstalten gieng jener Geist, der mit Francke bekannte, daß ein Quentchen lebendigen Glaubens höher zu schätzen sei, als ein Centner bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe höher als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse. Daher wurde nun auch der Religionsunterricht als Fundament des gesammten Unterrichts angesehen, und mit Freylinghausens „Grundlegung der Theologie" (1703) eröffnete sich eine lange Reihe von Lehrbüchern für diesen Unterricht; daneben aber wurde mit höchstem Ernste durch Andachtsübungen, Predigten und Paränesen dafür gesorgt, daß die Zöglinge in allen Dingen Gott vor Augen und im Herzen hätten. Im ganzen war nun freilich der Unterricht in den meisten Waisenhäusern viel dürftiger als an den Hallischen Anstalten; aber die pädagogischen Grundsätze, welche in diesen Geltung gewonnen hatten, erlangten doch weithin Anerkennung, und wo mit der Waisenpflege ein höher führender Unterricht sich verband, wandte man auch, so gut es gieng, die Francke'sche Pädagogik an: man trennte die Schüler nach den Ständen, aus denen sie hervorgegangen waren, man zog nach Verschiedenheit der Bildungszwecke auch verschiedene Bildungsmittel heran, man regelte bis in das Einzelne Lehrplan und Methode ꝛc. Allmählich drang freilich auch jenes peinliche und krankhafte Wesen, das in den Francke'schen Stiftungen zur Herrschaft kam, n die von dort aus bestimmten Waisenhäuser ein.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ermattete der Eifer für Gründung von Waisenhäusern rasch, und während doch hier und da, besonders nach den Verwüstungen des siebenjährigen Krieges, neue entstanden, begann man auch schon an Aufhebung

älterer zu denken. Neue Waisenhäuser entstanden in Sachsen zu Glauchau (1754) und zu Plauen (1763). In Hessen wurden zu Kassel und Marburg lutherische Waisenhäuser begründet und durch fromme Stiftungen zu kräftigem Wirken in den Stand gesetzt (Heppe I. 315 ff.). Eine eigenthümliche Bedeutung gewann das Waisenhaus zu Bunzlau in Schlesien, welches der Maurermeister Gottfried Zahn 1754 mit ausdrücklicher Genehmigung des Königs Friedrich II., aber mit sehr beschränkten Mitteln in's Leben rief und nach Zahn's frühem Tode in gefährlicher Kriegszeit (1758) erst der Prediger Ernst Gottlieb Woltersdorff (—1761), dann dessen Bruder Christian Ludwig W. (—1804) leitete. Da dasselbe von vorn herein nicht allein eigentlichen Waisenkindern, sondern auch anderer armen Jugend aufhelfen, überhaupt auf die Verbesserung des Schulwesens Bedacht nehmen und deshalb womöglich Präparanden zu Schullehrern heranbilden sollte, so fand es in weiten Kreisen Theilnahme und Unterstützung, bis gegen das Ende des Jahrhunderts zersetzende Kräfte in der Anstalt zu wirken begannen (Stolzenburg, Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses, Breslau 1854). Der Neigung, Waisenhäuser aufzuheben, wirkte einige Zeit doch noch das Streben, mit Reformen zu helfen, entgegen, und so kam es hier und da zur Ablösung der Waisenhäuser von den mit ihnen so lange verbunden gewesenen Armenhäusern oder gar Zuchthäusern, während man in andern Städten mit den Waisenhäusern kleine Lehrerseminarien in Verbindung brachte. Aber die Unzufriedenheit mit den Waisenhäusern stieg. Immer wieder zeigte es sich, daß die in den oft engen und dürftigen Räumen zusammengedrängten Kinder von Hautkrankheiten geplagt wurden; immer wieder traten auch in der Verwaltung dieser Anstalten arge Misbräuche hervor, welche die verfügbaren Mittel zersplitterten und die Wohlgesinnten abgeneigt machten, neue Unterstützungen zu gewähren. Da gewann die Frage, ob es nicht besser sei, die Waisenhäuser als geschlossene Institute ganz aufzuheben und die Waisen in Familienpflege zu geben, mehr und mehr an Bedeutung. Im Herzogthum Sachsen-Gotha wurde bereits 1773 die Waisenversorgung auf diese neue Art versucht; 11 Jahre später folgte man diesem Beispiele im Herzogthum Sachsen-Weimar (Günther, Die Waisen im Großherzogthum S.-W. 1825.*) Allein über die Art der Ausführung kam man doch nicht so leicht zu befriedigender Uebereinstimmung. Während die einen für Unterbringung der Waisenkinder in Stadt und Land sich erklärten, wollten andere sie nur auf dem Lande erzogen wissen; noch andere verlangten, daß man sie an ihren Geburtsorten lasse, wieder andere empfahlen, daß man sie in einem Landstädtchen einzelnen Familien übergeben, aber unter die Aufsicht eines Inspectors und eines Arztes stellen solle. Bei solchen Schwankungen geschah es nun, daß, als die „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe" in Hamburg die ganze Angelegenheit zum Gegenstande einer Preisaufgabe gemacht und diese von zwei Seiten eine die Auflösung der alten Waisenhäuser anrathende Beantwortung gefunden hatte, doch eben dort 1780 der Beschluß gefaßt wurde, die bisherige Waisenhauserziehung beizubehalten, weil man von der neuen Einrichtung nicht mit Gewißheit bessere Verpflegung und Erziehung erwarten könne. Es ist nun gewiß nicht zu leugnen, daß bei den Verdammungsurtheilen, welche damals über die Waisenhäuser ausgesprochen wurden, philanthropistischer Eifer großer Unbilligkeit sich schuldig machte. Die Waisenhäuser wurden als Mördergruben, als Lazarethe bezeichnet, in denen die armen Kinder elendiglich verdürben oder doch den Keim der Krankheit für das ganze Leben in sich aufnähmen; man nannte ihre Zöglinge Geschöpfe, die unter liebloser und sorgloser Verwaltung durch Schmutz und Krätze, durch schlechte Kost und geheime Sünden bleiche, abschreckende Gespenster würden, während sie doch zu Christen, zu brauchbaren Bürgern, zu tüchtigen Menschen gebildet werden sollten. Dagegen schwärmte man für die Erziehung auf dem Lande und in wackeren Familien und

*) Die „allgemeine Waisenversorgungsanstalt des Großherzogthums S.-W." hat sich im wesentlichen auf dem damals gelegten Fundamente behauptet. Die Zahl der von ihr unterhaltenen Kinder war im Jahr 1870 auf 1320 gestiegen, das werbende Capitalvermögen betrug 197,300 Thlr., die Jahreseinnahme 42,945 Thlr., die Ausgabe 34,703 Thlr.

sah hier überall Bilder der Unschuld, der Einfalt, der Herzensgüte, des stillen Gedeihens. — Anders lag die Sache, wenn, wie in Stuttgart, die Ueberfüllung des Waisenhauses darauf leitete, neben der Erziehung in der Anstalt noch die in zuverlässigen Familien der Umgegend einzuführen.

In den katholischen Ländern ist gerade während des 18. Jahrhunderts manches bedeutende für Waisenpflege geschehen. Großes hat in dieser Beziehung Maria Theresia gethan. In Wien war freilich schon 1724 ein Theil des Zuchthauses zu einem Arbeits- und Waisenhause eingerichtet und dafür gesorgt worden, daß die von dieser Anstalt aufgenommenen Kinder in der Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen, Spinnen, Stricken ꝛc. unterrichtet wurden; aber erst als Maria Theresia der Anstalt ihre Theilnahme zuwandte, gelangte sie zu erfreulicher Entwicklung. Gleich in den ersten Jahren ihrer Regierung stattete sie das Waisenhaus, für welches 1742 der reiche Fabrikherr Michael Kienmayer neben seinen Fabrikanlagen am Rennwege ein besonderes Gebäude aufgeführt hatte, mit großen Einkünften aus; 1759 aber erhielt der am Hofe einflußreiche Jesuit Ignaz Parhamer neben dem inzwischen in den Adelstand versetzten Kienmayer die Leitung des Instituts, das dann rasch zu einer der bedeutendsten Wohlthätigkeitsanstalten wurde: es bildete in den letzten Lebensjahren der Kaiserin einen großartigen Bestand von Wohn- und Wirthschaftsgebäuden mit Kirche und Spital, Hofraum und Garten und füllte weithin den Raum zwischen dem Rennwege und der Landstraße nach Ungarn in ganzer Breite aus; zu den ersten Stiftungen kamen Jahr für Jahr neue, so daß auch die Zahl der Waisenkinder fortwährend erhöht werden konnte und 1774 bis 800 gestiegen war (Ausführliches bei v. Geusau 322 ff. und v. Helfert, die Gründung der österreich. Volksschule durch M. Theresia 100 ff. Vgl. auch Rieder, Ign. Parhamers und F. A. Marxers Leben und Wirken. Wien 1872). Unter der Fürsorge der großen Kaiserin entstanden aber auch in andern Städten ihrer Monarchie sehr ansehnliche Waisenhäuser, in Klagenfurt, in Mailand und Mantua, in Hermannstadt. In Prag wurde ein solches erst nach den Nothjahren 1771 und 1772 durch die dortige Freimaurerloge gegründet; aber auch hier fügte die Kaiserin den von andern Seiten kommenden Schenkungen reiche Spenden hinzu. Uebrigens hörte der Einfluß der Loge auf dieses Institut mit dem J. 1793 auf, als sie selbst dem durch die französische Revolution hervorgerufenen Mistrauen gegenüber zurücktreten zu müßen glaubte (Falk von Falkenheim, Gesch. des Prager Waisenhauses zum h. Johann dem Täufer, 1863). Kaiser Joseph II. war den Waisenhäusern wenig geneigt. So wurde das in Grätz seit 1679 bestehende 1785 aufgehoben, wobei man sein großes Vermögen zum Theil fremdartigen Zwecken bestimmte (Schreiner 360 f.). Dagegen bewies der Kaiser dem neuen Waisenhause in Prag, das er selbst besuchte, großes Vertrauen; er sagte beim Abschiede: C'est la première maison de cette sorte, que je trouve en ordre.

Während nun aber im ganzen für die Waisenhäuser eine Zeit der Ungunst gekommen war, begann derjenige, dessen Thätigkeit von epochemachender Bedeutung für Erziehung und Unterricht werden sollte, sein Wirken mit edelster Selbstverleugnung unter den Waisen von Stanz. Und die von Pestalozzi ausgehenden Impulse sind mehrfach auch der Waisenpflege zugutgekommen. Seit den Anfängen unsers Jahrhunderts faßte man immer entschiedener die dabei zu lösende Aufgabe als eine pädagogische auf. Ebendeshalb wurde einerseits die Trennung der Waisenhäuser von Zucht- und Versorgungsanstalten vollständiger durchgeführt (vgl. Schäffer 103 ff.), andererseits aber auch die auf Unterbringung der Waisen in Familien gerichtete Frage mit noch größerem Nachdruck erörtert. Dabei kam es doch auch wieder zu Gründung neuer Waisenhäuser. Als nach der Verheerung des Kriegs von 1813 der Wohlthätigkeitssinn in Deutschland und England (wir erinnern an die hochherzigen Bemühungen des Kunsthändlers Ackermann in London) große Summen zusammengebracht hatte, welche den Schaaren elternloser Kinder im nördlichen Deutschland Hülfe schaffen sollten, entstanden in Sachsen, das ja auch besonders hart mitgenommen war, die (später vereinigten) Waisenhäuser zu

Pirna und Meißen (Köhler, Geschichte der Waisenversorgungsanstalt zu Pirna und Darstellung der Erziehungs- und Unterrichtsweise in derselben, 1864). Aber auch manche schon bestehende Waisenhäuser erhielten damals nicht unbedeutende Unterstützungen. — Von eigenthümlicher Bedeutung war es, daß einer der eifrigsten Freunde Pestalozzi's, Wilhelm von Türk, zwei neue Waisenhäuser, das Civilwaisenhaus in Potsdam und das Waisenhaus zu Klein-Glienicke bei Potsdam, begründete und lebensfähig machte (s. Leben und Wirken des Regierungs- und Schulraths W. v. T., von ihm selbst niedergeschrieben, als ein Vermächtnis an die von ihm gegründeten Waisenhäuser, 1859, und den Artikel: Türk S. 520). Für das Großherzogthum Baden entstand 1834 aus dem reichen Vermächtnis des Gutsbesitzers Georg Stulz von Ortenberg († 1832) das Stulzische Waisenhaus in Lichtenthal (Heppe IV. 280 f.). Ein besonderes Gepräge erhielt das 1837 von Ch. Ph. Brandt zu Windsbach in Bayern mit einem Capital von 35 Kreuzern angefangene allgemeine Pfarrwaisenhaus, das beim Tode des Stifters (1857) 60 verwaiste Pfarrerssöhne aufnehmen konnte, aber auch sonst für Kostschüler Raum hatte. In demselben Jahre wurde zu Großhennersdorf in der sächsischen Oberlausitz ein „Landeswaisenhaus" eröffnet, das indes schon 1852 in eine allgemeine Erziehungs- und Besserungsanstalt für Knaben verwandelt wurde.

In manchen Städten erhielten sich die Waisenhäuser schon deshalb, weil sie vorzugsweise auf Stiftungen ruhten. So zählt das Königreich Bayern noch immer 32 städtische Waisenhäuser; ebenso bestehen in dem ehemaligen Kurfürstenthum Hessen noch eine ganze Reihe von Waisenhäusern (s. oben Bd. III. 507 — 509). Mit besonderer Entschiedenheit ist für die Waisenhäuser der um das Waisenhaus in Hamburg hochverdiente Kröger aufgetreten, dessen auf Waisenpflege bezügliche Schriften großer Beachtung werth sind (vgl. Heppe V. 255 ff.). Aber es lag im Geiste der Zeit, daß überall doch die Staatsregierungen mehr als früher ordnend und regelnd eingriffen. Die für Waisenpflege verfügbaren Mittel wurden unter einheitliche Administration genommen und bei Verwendung derselben doch vorzugsweise die Erziehung der Waisen in Familien berücksichtigt (vgl. für Bayern oben Bd. I. 444, für Baden I. 416, für Hessen-Darmstadt III. 530 f., für Hannover III. 337, für Sachsen-Meiningen VII. 527). Es gab indes doch auch Fälle, in denen die Staatsregierungen das freie Walten der Privatwohlthätigkeit als unentbehrlich erkannten, wie z. B. seit dem J. 1845 in Oberschlesien, wo der Hungertyphus Hunderte von Kindern der Eltern beraubt hatte (vgl. Fliegende Blätter aus dem Rauhen Hause 1848, 65 f., 68, 82 ff., 106 ff., 243 ff. und später). Daß in den Rettungshäusern der neuesten Zeit auch Waisenkinder aufgenommen werden, versteht sich von selbst; aber seitdem die Begründung solcher Anstalten als Aufgabe freithätiger Liebe erkannt worden ist, sind aus den Waisenhäusern mancherlei Elemente ausgeschieden worden, welche sonst in ihnen allein eine gesicherte Stelle hatten.

Große Stadtgemeinden haben freilich auch in der Gegenwart die Fürsorge für die Waisen vor allem als eigene Angelegenheit ansehen müßen. So besonders Berlin. Als hier die Nothwendigkeit erkannt wurde, statt des alten städtischen Waisenhauses, das schon lange nicht mehr genügte, ein neues zu erbauen, schuf der Geist der Humanität eine Anstalt, die als Muster gelten kann für alle verwandten Bestrebungen. Im J. 1859 war sie vollendet. Dicht bei Berlin am Rummelsburger See, in freier, gesunder Lage, erheben sich die freundlichen Häuser zwischen Buschwerk und Blumen, auf grünem Rasen, von einer kleinen Hecke umgeben. Das in der Mitte liegende Hauptgebäude enthält Kirche und Festsaal, sowie die Wohnungen des Directors, des Predigers, des Hausvaters und des Arztes, endlich einen Schlaf- und Arbeitssaal für die älteren Mädchen. In einem zweiten Gebäude befinden sich außer der „Kinderstube," in welcher die Mädchen von 14—15 Jahren das Kinderwarten erlernen, Küche, Waschhaus, Lazareth, eine Station für chronisch kranke Kinder, Badezimmer und Maschinenraum. Weiter sind kleine freundliche Häuser für Familien von je 50 Kindern eingerichtet, die unter einem Erzieher oder einer Erzieherin und deren Gehülfen stehen, fünf Häuser für Knaben und zwei für

Mädchen. Den Unterricht erhalten die Knaben in fünf, die Mädchen in zwei subordinirten Classen. Für die Körperübungen sind ein Turnplatz und eine Turnhalle eingerichtet; am See hat man ein Badehaus und eine Schwimmschule; der große Rasenplatz wird für die Spiele benützt. Die Anstalt umfaßt im ganzen 500 Kinder, von denen jedes der Stadtgemeinde, abgesehen von den Zuschüssen des alten Waisenfonds, einen Aufwand von 115 Thalern verursacht. Die Kinder erhalten den gewöhnlichen Elementarunterricht und werden außerdem zu mancherlei nützlichen Arbeiten im Garten und Feld angehalten. Die Hausordnung ist streng, wird aber in humanem Geiste gehandhabt, um in den z. Th. schon sehr verdorbenen Kindern die besseren Gefühle zu erwecken. Wenn die Knaben 14 Jahre zählen, kommen sie in die Lehre, für die Mädchen wird, wenn sie 15 Jahre alt sind, ein Dienst gesucht; aber auch nach der Entlassung bleiben sie noch einige Zeit unter der Aufsicht der Anstalt. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß dieses Waisenhaus noch lange nicht ausreicht, um die der Fürsorge bedürftigen Waisenkinder Berlins unterzubringen; vielmehr müßen durchschnittlich noch 1500—1800 Waisen theils in der Stadt selbst, theils in den Dörfern der Nachbarschaft in Privatpflege gegeben werden, und man hat beobachtet, daß diese Einrichtung namentlich bei den Mädchen sich bewährt. Zur Beaufsichtigung der so vertheilten Kinder und der Familien, welche sie aufgenommen haben, sind besondere Waisenpfleger bestellt. — In jüngster Zeit haben auch die Juden der Kaiserstadt ein neues stattliches Waisenhaus durch die reiche Stiftung eines Wohlthäters erhalten.

Sollten wir nun noch eingehender besprechen, was außerhalb Deutschlands für Waisenpflege geschehen ist, so würden wir uns vor eine unlösbare Aufgabe gestellt fühlen und auf Gebieten, wo z. Th. ganz andere Verhältnisse gewirkt haben, auf Thatsachen stoßen, die nicht so leicht mit dem, was bisher behandelt worden ist, unter dieselben Gesichtspuncte zu bringen wären. Aber es ist noch deutsche Liebesarbeit, was Georg Müllers Waisenhäuser in Bristol uns vor Augen stellen. Die Engländer bezeichnen es als „das Wunder des Jahrhunderts," was dieser bei ihnen eingebürgerte deutsche Mann mit nie wankender Glaubenskraft ausgeführt hat: ohne eigene Mittel, ohne Anleihen, ohne künstliche Agitation, ohne Bittgesuche, ja selbst ohne die ihm näher stehenden Kreise wissen zu lassen, daß er der Hülfe zur Fortsetzung seiner Unternehmungen bedürfe, hat er doch durch die Hülfe des Herrn, auf den allein er sich verlassen, die Möglichkeit gewonnen, in der genannten Stadt drei umfangreiche Waisenhäuser zu erbauen, in denen 1500 Kinder erzogen werden. — Wie ganz anders ist der Charakter der Stiftung, welche Philadelphia dem reichen Franzosen Stephan Girard verdankt, das am 1. Januar 1848 eröffnete Girard College! Es werden darin Knaben vom 8. Lebensjahre an aufgenommen und nach dem 14. oder 15. für die gewöhnlichen Lebensberufe entlassen; sie erhalten eine für die Thätigkeit der Farmer, Schiffer, Künstler, Fabrikanten vorbereitende Bildung, freilich in so glanzvollen Räumen, daß man beim Eintritt alles eher als eine Anstalt für arme Weisen vor sich zu haben glaubt. Schon 1851 zählte dieses Waisenhaus 305 vaterlose Knaben, von denen 256 aus der Stadt Philadelphia, die übrigen 59 aus dem Staate Pennsylvanien waren. Die Haushaltung kostete damals etwa 54,000, der Unterricht 11,000, die Bibliothek 700 Dollars jährlich. In Religion darf nach einer Verfügung des Stifters nicht unterrichtet werden; doch werden Morgen- und Abendgebete mit allgemeinen moralischen Betrachtungen abgehalten und die Schüler Sonntags zweimal in die Kirche geführt. Geistliche dürfen die Anstalt nicht besuchen. Dagegen soll Girard auf die Nothwendigkeit hingewiesen haben, daß jeder Zögling beim Eintritt in die Welt sich an eine christliche Kirchengesellschaft anschließe. — Uebrigens giebt es in den Vereinigten Staaten nur wenige geschlossene Waisenhäuser; die Fürsorge für die Waisen ist vielmehr großentheils Sache der zahlreichen Benevolent Societies. So hat New-Haven neben einem Waisenhause für Mädchen (seit 1833) drei solcher Gesellschaften. Erziehung und Unterricht ruhen dort

eben auf ganz andern Fundamenten als in Deutschland. — In Bezug auf die uns so nahe helvetische Republik erinnern wir an die noch immer beachtenswerthe Schrift von Zellweger: „Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergischen Grundsätzen" (Trogen 1845). Der Verfasser verwirft die Waisenhäuser gänzlich als „Fütterungsanstalten," aber auch die Unterbringung der Kinder bei den Mindestfordernden.

Wir kommen damit zu der Frage zurück, ob Aufhebung oder Erhaltung der Waisenhäuser das Bessere sei. Die Frage ist nun seit einem Jahrhundert lebhaft genug verhandelt worden und doch dürfte eine wahrhaft befriedigende, zu durchgreifender Entscheidung überleitende Beantwortung noch nicht gewonnen sein. Stellen wir das Für und Wider unbefangen neben einander (vgl. dazu außer dem, was Niemeyer in s. Grundsätzen Bd. III. und Fritz in s. Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation I. 382 ff. zusammengestellt haben, besonders Kröger, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich [Altona 1840]). Die Stimmen für Aufhebung der Waisenhäuser sind in neuerer Zeit allerdings immer zahlreicher und immer lauter geworden. Die erfreulichen Erfahrungen, welche man da gemacht zu haben glaubt, wo an die Stelle der Waisenhauserziehung die Pflege der Waisen in Familien getreten ist, ermuthigen zu um so nachdrücklicheren Angriffen auf die alten Institute. So wurde bei den Verhandlungen über die Waisenpflege, welche die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Kassel in der Pfingstwoche 1868 herbeiführte, fast von allen Seiten ein unbedingtes Verdammungsurtheil über die Waisenhäuser ausgesprochen; am Schlusse kam man freilich zu mildern Resolutionen. Die sechste Versammlung der Harzer Städte, welche gegen Ende Mai 1870 in Nordhausen tagte, war ebenfalls vorzugsweise für Aufhebung der Waisenhäuser. Und nun die Gründe. Man sagt 1) die Erziehung der Waisen in geschlossenen Anstalten ist sehr kostspielig. So kosteten in Berlin 1867 von den 2300 Kindern der großen städtischen Waisenanstalt die in Rummelsburg untergebrachten 496 Kinder durchschnittlich 134 Thlr. 11 Sgr., während für die 1804 in Familien versorgten durchschnittlich nur 49 Thlr. 20 Sgr. zu berechnen waren. In Dresden kamen auf ein Kind der letztern Art um dieselbe Zeit gar nur 38 Thlr. Kaum wird irgendwo in Deutschland ein Waisenhaus das einzelne Kind unter 100 Thlr. erhalten können. Man weist 2) immer wieder, ohne die großen Verbesserungen, welche in den äußeren Einrichtungen der Waisenhäuser herbeigeführt worden sind, genügend zu beachten, auf die Mängel der leiblichen Pflege und auf die z. Th. doch beunruhigend große Sterblichkeit hin, die man in manchen Waisenhäusern wargenommen hat, während man doch auch wieder die Verwöhnung beklagt, zu welcher die aus dürftigen Verhältnissen herausgehobenen und späterhin wieder in sehr beschränkte Lebenslagen eintretenden Kinder durch Erziehung in den Waisenhäusern kommen. Man erinnert 3) an die sittliche Ansteckung, welche in Schaaren von Kindern, die nicht selten schon mit schlechten Gewohnheiten und Neigungen eintreten, bei aller Wachsamkeit der Pfleger so leicht von dem einen auf das andere sich überträgt. Man hebt 4) mit besonderem Nachdruck den Mangel an Anstelligkeit hervor, den man so häufig bei den aus Waisenhäusern Entlassenen warzunehmen habe, weshalb z. B. ein Handwerker, der Gelegenheit zu Vergleichungen gehabt habe, Knaben dieser Art weniger gern aufnehme, als andere aus derselben Volksclasse, wie auch wieder die entlassenen Waisenmädchen in der Wirthschaft und beim Kinderwarten oft ungeschickt und unzuverläßig seien; man sehe dann viele dieser Mädchen zur Nadel, zur Blumen- und Putzmacherei greifen und — der Prostitution verfallen. Um so eifriger hat man nun die Erziehung der Waisen in Familien empfohlen. Dabei hat man hervorgehoben, was überhaupt zu Gunsten der Familienerziehung spricht, daß das Familienleben der mütterliche Boden sei, worin die ersten zarten Keime des Guten am sichersten gedeihen, die reichste Quelle eines stillen, gemüthvollen Friedens, die Grundbedingung alles gesunden Gemeinde- und Staatslebens; man hat hinzugefügt, daß im Familienleben, weil es fortwährend eine Fülle von Anschauungen vermittele und in der verschiedensten Weise anrege, die Bildung des Kindes

eine vielseitigere und zugleich seiner Individualität entsprechendere werde. Zur Unterstützung solcher Urtheile hat man dann auch auf die günstigen Resultate hingewiesen, welche überall da hervorzutreten scheinen, wo die Staatsbehörden die Versorgung der Waisen in Familien als ihre Aufgabe angesehen haben. Diese Behörden selbst äußern sich oft wieder in hohem Grade befriedigt und scheinen nicht leicht Mangel an Familien zu haben, welche Waisenkinder aufzunehmen bereit sind und bei Erziehung derselben sich bewähren.

Daß diejenigen, welche für Erhaltung der Waisenhäuser sind, ihrerseits starke Bedenken gegen diese Familienerziehung haben, darf nicht Wunder nehmen. Es wird gewiß mit Recht 1) daran erinnert, daß die Familien, welche Waisen aufnehmen, diesen zunächst doch fremd sind, daß sie oft durch äußerliches Interesse (das kleine Kostgeld) bestimmt werden und selten diejenige Bildung besitzen, welche doch zur Lösung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe erforderlich zu sein scheint; man habe ja erlebt, daß Witwen, welche ihre eigenen Kinder in einem Waisenhause untergebracht, fremde Waisen in Pflege genommen und, indem sie anerkannt, daß ihre Kinder besser untergebracht seien, doch offen ausgesprochen haben, daß sie fremde Kinder ebenso gut versorgen könnten wie andere Leute. Es wird 2) die Frage erhoben, ob es denn wirklich so leicht sei, für eine größere Anzahl von Waisen wahrhaft zuverläßige Familien zu finden, Familien, denen die Erziehung eines Waisenkindes Gewissenssache, Herzenssache sei, oder ob man nicht oft deshalb mit den getroffenen Dispositionen zufrieden sei, weil man eben keine Klage vernehme, sondern in den Berichten alles nach Wunsch dargestellt finde. Es wird 3) darauf hingewiesen, daß die doch meist armen Familien, welche Waisen in Pflege nehmen, wenn sie in größeren Städten wohnen, meist entlegene, oft auch feuchte und dumpfe Wohnungen miethen müßen, in denen doch das physische Wohl ihrer Pfleglinge sehr gefährdet ist, daß wiederum die auf dem Lande lebenden Familien, welche zu Erziehung von Waisen bereit sind, den Kindern gerade das, was sie dort am leichtesten zu haben scheinen, reine und frische Luft, zumal im Winter, am wenigsten gönnen, sondern sie in Stuben halten, in denen Kochen und Braten, Tabakqualm und Wäschetrocknen die Luft verderben. Es wird 4) geltend gemacht, daß die Wohlfeilheit bei der Waisenpflege nicht so in erster Linie hervorgehoben werden sollte, da das Wohlfeilste gewöhnlich auch das Schlechteste ist und in den Vortheilen, welche die Erziehung einer geschlossenen Anstalt bietet, doch eine sehr beachtenswerthe Compensation zu liegen scheint. Es wird endlich 5) bemerkt, daß die Aufsicht der leitenden Behörden über die in so vielen Familien untergebrachten Kinder und über diese Familien selbst selten eine durchgreifende und das Einzelne im Auge behaltende sein kann und Schlimmes nur dann verhütet, das mögliche Gute nur dann gesichert wird, wenn, wie in Magdeburg, die Waisen in zuverläßigen Männern und Frauen besondere Hüter haben, welche im Dienste des Gemeinwesens die Stelle der Eltern vertreten und für Unterbringung in geeigneten Familien liebreich Sorge tragen; dazu aber gehören zahlreiche persönliche Kräfte, die sich um Gottes willen dem Gemeinwohl in dieser Beziehung widmen. — In dem so Zusammengefaßten liegt im Grunde schon das Meiste, was sich zu Gunsten der Waisenhäuser sagen läßt. Man hat doch bei diesen Verhandlungen oft den Fehler begangen, dessen man sich freilich auch auf andern Gebieten schuldig macht, daß man auf der einen Seite das in der Wirklichkeit Unerfreuliche fast allein beachtet und vom Einzelnen rasch auf das Ganze geschlossen, auf der andern Seite willkürlich ausgeputzte Ideale aufgestellt hat, wie man auch das Urtheil über die gegenwärtigen Zustände nach den Thatsachen einer weit zurückliegenden Vergangenheit nur allzugern bestimmt hat. Im allgemeinen scheint immerhin die Waisenhauserziehung schon durch die Concentration der Mittel und Thätigkeiten, durch die Uebersichtlichkeit und Gleichmäßigkeit der Verwaltung und Leitung, durch die von klaren pädagogischen Grundsätzen bestimmte Behandlung auch des Einzelnen Bürgschaften des Gedeihens zu bieten, die von der andern Seite her nicht eben so gewiß zu erlangen sind.

Eine Vergleichung der Wirksamkeit und der Erfolge auf beiden Seiten, die überall da möglich ist, wo wegen der Menge der zu versorgenden Kinder neben der Waisenhauserziehung auch Familienerziehung nothwendig ist, hätte im Grunde schon längst zu einem abschließenden Urtheil führen können (etwa nach der übersichtlichen Darstellung der Resultate der Rettungsanstalten oben Bd. VII. S. 416—422. D. Red.). Wir beziehen uns hierbei auf dasjenige, was im 151. Stück der „Nachrichten von dem Kgl. Waisenhause in Stuttgart" (1867) enthalten ist. In Stuttgart ist aber das Verhältnis so, daß, während im Waisenhause 175 Kinder (140 Knaben und 35 Mädchen) zu verpflegen sind, zur Erziehung in die benachbarten Landgemeinden 153 Kinder (der Mehrzahl nach Mädchen) gegeben werden, und hierbei wird nun sorgfältig erwogen, welche Kinder man besser in der geschlossenen Anstalt behält, welche man besser auf das Land schickt, wie man auch wieder durch Berathung mit den Pfarrern und Schullehrern der Gemeinden, in denen Waisen Unterkommen finden, eine Bürgschaft für rechten Erfolg zu gewinnen sucht. Wie schwierig es aber ist, für die Waisen aus der großen Zahl derjenigen Familien, welche zur Aufnahme von Waisen bereit sind, wirklich geeignete herauszufinden, das wird in diesen Nachrichten besonders hervorgehoben. — Bei billiger Abwägung aller Momente könnte man schließlich in der Ueberzeugung sich einigen, daß eine Combination, wie sie dort und in neuerer Zeit auch anderwärts durchgeführt ist, das Zuträglichste sei.*)

Nach diesen vorzugsweise geschichtlichen Bemerkungen wird es angemessen sein, über die Einrichtung der Waisenhäuser noch einiges anzuknüpfen. Wir werden freilich auch hierbei immer wieder auf frühere Verhältnisse zurückzugehen haben.

*) Wir geben hier und im Folgenden noch einige Mittheilungen, welche wir berufenster Hand verdanken, mit besonderer Beziehung auf das Waisenhaus in Stuttgart und die auch von unserem geehrten Herrn Referenten benützten Nachrichten aus demselben.

Wenn eine große Stadt sich bloß die Aufgabe stellt, ihre eigenen Waisen zu versorgen, so mag die Vertheilung derselben in ländliche Familien am zweckmäßigsten sein, damit sie aus der vergifteten Atmosphäre, welcher sie etwa angehörten, ganz herauskommen und von deren Einflüssen abgeschnitten werden. Soll aber für die Waisen einer ganzen Landschaft gesorgt werden, so wird die oben besprochene Combination sich empfehlen. Der Vorsteher des Waisenhauses muß es dann herausfinden, für welche Kinder, weil sie z. B. von besonders weicher Gemüthsart sind, oder andererseits, weil sie eine beständige genaue Aufsicht nöthig haben u. s. f., die Familienerziehung Bedürfnis ist, welche dagegen zweckmäßig einer größeren Gemeinschaft einverleibt werden. Daß die ausschließliche Unterbringung in Familien dem Bedürfnis nicht genügt, geht aus der Thatsache hervor, daß so viele Rettungshäuser entstehen, deren Kinder ebenfalls guten Familien anzuvertrauen sonst so nahe läge. — Eine andere Frage ist die, ob es besser sei, die Waisenhäuser selbst in der Stadt oder auf dem Lande zu gründen? Die Beantwortung derselben wird hauptsächlich davon abhängen, ob man die Kinder für eine ländliche Beschäftigung oder für ein Gewerbe erziehen will; für das erstere erhalten sie natürlich auf dem Lande, für das zweite in einer Stadt reichlichere Anschauungen und bessere Vorbereitung. Die Meister pflegen größeres Gewicht darauf zu legen, Knaben aus dem städtischen Waisenhause zu erhalten, nicht Landzöglinge, weil die ersteren viel anstelliger seien.

Das 152. Heft der oben genannten Nachrichten beschäftigt sich mit einigen von manchen Gegnern der Waisenhäuser erhobenen Vorwürfen, einmal mit dem, daß die Kinder es darin zu gut haben — freilich, sie werden gut gekleidet und genährt, denn eben in dem alten Nothstand will man sie nicht lassen; dann, sie seien verstockt von Charakter, weil man im Waisenhause die kindliche Fröhlichkeit unterdrücke — allein das läge nicht in der Einrichtung an sich, sondern wäre ein Uebelstand des einzelnen Hauses, für das man die Leiter nicht weise oder nicht glücklich gewählt hätte; außerdem mögen diejenigen, welche über verstecktes Wesen bei den Waisenhauszöglingen klagen, manchmal ihrerseits an dem herzlichen Entgegenkommen es fehlen lassen, welches einem schüchternen Knaben das Herz aufschließt; endlich sollen sie naschhaft sein — als ob diese Versuchung den Kindern eines Waisenhauses näher läge als andern; so etwas kann nur etwa durch thörichte Freunde, Verwandte ꝛc. verschuldet werden, welche trotz aller Aufmerksamkeit von Seiten des Hauses den Kindern verbotene Geschenke zustecken. D. Red.

Was nun zuerst die bei den Waisenhäusern eingeführte Oberaufsicht anlangt, so ist dieselbe natürlich eine sehr verschiedene gewesen, je nachdem städtische Behörden oder einzelne Stifter und Gemeinschaften die Curatoren zu bestellen hatten, und eine andere wieder, wo die Staatsregierungen unmittelbar eingriffen. So übernahm in Frankfurt a. M. 1811, als das Waisenhaus nach bedenklichen Schwankungen eine Reorganisation erfuhr, eine aus fünf Männern zusammengesetzte Verwaltungscommission die Leitung der Angelegenheiten und führte ihre Aufgabe unter vielfachen Hindernissen und Schwierigkeiten mit großer Kraft und Umsicht durch (Schäffer 107 ff.). In Lübeck waren seit 1557 immer sechs Vorsteher mit der Verwaltung des Waisenhauses betraut, und sie hatten sich bei eingetretener Vacanz in der Weise zu ergänzen, daß die noch übrigen Vorsteher dem Senate zwei oder drei Bürger präsentirten, von denen einer zu wählen war. Während aber in früherer Zeit wohl auch Handwerker zu Vorstehern gewählt wurden, berief man später vorzugsweise angesehene Herren aus dem Kaufmannsstande, und so ist es bis in die neueste Zeit geblieben. Der Vorsitz wechselt alljährlich, aber jeder Vorsteher hat seinen besonderen Verwaltungszweig. Jedes Jahr ist von ihnen auch eine Rechnungsablage mit einem Berichte über die im Hause eingetretenen Veränderungen ꝛc. an den Senat und abschriftlich an die Centralarmendeputation zu erstatten. Eine besondere Obliegenheit der Vorsteher ist es noch, im Frühlinge jedes Jahres persönlich eine Haussammlung durch die ganze Stadt auszuführen; dabei ist ihr eigener Beitrag nicht gering, wie sie denn auch bei andern Gelegenheiten an Spenden es nicht fehlen lassen. Auch ihre Frauen pflegen bei der Fürsorge für das Waisenhaus in Dingen, wo weiblicher Scharfblick und weibliches Zartgefühl das Richtigere zu finden pflegt, unterstützend einzutreten (Heppe V. 365 f.). — Bei dem Privatwaisenhause zu St. Johann dem Täufer in Prag ist nach den jetzt geltenden Verwaltungsgrundsätzen die Zahl der Vorsteher nicht bestimmt; aber man wählt wo möglich für jede Hauptangelegenheit des Waisenhauses einen dazu besonders ausgerüsteten Mann. Als Hauptangelegenheiten aber gelten nächst der Oberleitung der ganzen Anstalt 1) Verpflegung, Kleidung, Wäsche, sowie Reinhaltung des ganzen Hauses, 2) Anschaffungen und Auslagen, 3) Unterricht und Erziehung, 4) Gottesdienst, 5) Kassenwesen, 6) die privatrechtlichen Geschäfte, 7) die Sanitätsangelegenheiten, 8) die Beaufsichtigung des im Hause angestellten Personals, die Correspondenz ꝛc. (Falk von Falkenheim 46 ff.). — Als am Waisenhause zu Bunzlau 1758 Ernst Gottlieb Woltersdorff durch königliches Rescript zum Waisenvater und Director bestellt wurde, traten zugleich zwei von den schlesischen Landständen gewählte Curatoren ein, welche in Gemeinschaft mit dem Director das Beste der Anstalt nach allen Seiten berathen und fördern sollten, und da haben nun auch sogleich die beiden ersten, die Freiherren von Richthofen und von Grunfeld, mit dem rührendsten Eifer ihrer Aufgabe zu genügen gesucht, indem sie einerseits durch Fürsprache bei Behörden und Privaten, wie durch eigene Darlehen, Spenden und Vermächtnisse die Anstalt sicher zu stellen suchten, andrerseits durch einsichtsvolle Rathschläge und strengere Verwaltung das Gedeihen derselben förderten. Anders gestalteten sich die Dinge, als dieses Waisenhaus 1803 unter die unmittelbare Aufsicht der Staatsregierung gestellt wurde; denn seitdem waren für die pädagogischen Angelegenheiten desselben das Oberschulcollegium in Berlin und für die ökonomischen Verhältnisse die Oberrechnungskammer die höchste Instanz (Stolzenburg 51 f. und 179 f.).

Als unmittelbare Vorgesetzte der Kinder erscheinen bei den älteren Waisenhäusern überall Waisenväter (Kindervăter) und Waisenmütter (Kindermütter). Ihre Aufgabe wurde aber oft als eine ganz äußerliche gefaßt: sie hatten dafür zu sorgen, daß die Kinder zur rechten Zeit aufständen, sich reinigten, zur Schule giengen, sich nicht balgten und zankten, nicht aus dem Hause liefen, die ihnen aufgetragenen Arbeiten besorgten, daß ihre Kleidung sauber und ganz, ihre Beköstigung ausreichend wäre ꝛc. Von wirklich pädagogischem Wirken konnte zuweilen auch da nicht die Rede sein, wo die Waisenväter und Waisenmütter die Andachtsübungen zu leiten hatten. Es ist darum auch kein Wunder,

daß bei der Wahl derselben mehr äußerliche Rücksichten entschieden. So war in Hamburg der Waisenvater gewöhnlich ein alter Schiffer. Aehnliches ist in Lübeck geschehen. Aber die neuere Zeit hat mehr und mehr die Nothwendigkeit erkannt, pädagogisch gebildete Männer zu solchen Functionen zu berufen. Früher war die pädagogische Einwirkung vorzugsweise Sache des für den Unterricht angestellten Lehrers, der doch auch, weil meist ein junger unerfahrener Candidat, selten mit sicherer Hand eingriff. In Frankfurt war freilich schon der erste Lehrer, den Spener als Senior Ministerii vorgeschlagen hatte, ein tüchtiger Mann, an welchem Gottseligkeit, lange Uebung in geduldiger Information der Kinder und andere feine Gaben gerühmt werden konnten. Aber den Erfolg des pädagogischen Wirkens hemmte in vielen Fällen auch der öftere Wechsel der Präceptoren, da ihre Besoldung ebenso gering, als ihre Mühe groß war. Es versteht sich übrigens von selbst, daß in Waisenhäusern, welche eine größere Zahl von Kindern umfaßten, ein Lehrer nicht ausreichte; aber die neben dem Hauptlehrer (Oberlehrer) stehenden Adjuncten waren noch weniger zuverläßig, wurden auch noch schlechter besoldet und wechselten deshalb auch noch häufiger. Oft wohnten die Lehrer als bloße „Stundenlehrer" gar nicht im Waisenhause und übten dann nur einen sehr beschränkten pädagogischen Einfluß aus. Wie sehr diese Verhältnisse sich geändert haben, seitdem man in den Waisenhäusern die Erziehung mit vollem Ernste zur Aufgabe sich gemacht hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. — Das sonstige Hauspersonal war schon in den älteren Waisenhäusern, für welche die Handarbeiten der Zöglinge und der daraus für die Anstalten zu erlangende Nutzen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit waren, hier und da sehr bedeutend. So zählte das Waisenhaus in Frankfurt a. M. noch am Anfange unsers Jahrhunderts 1 Hausmeister nebst Frau, 2 Hauslehrer, 19 Meister und Gesellen, 1 Kindermutter, 1 Nätherin (Schulfrau) und 9 Kinderweiber. In kleineren Waisenhäusern beschränkte man sich freilich auf ein sehr kleines Personal. Andere hatten auch wieder ihren besonderen Geistlichen und ihren besonderen Arzt und neben Lehrern auch Lehrerinnen.

Die Einkünfte der Waisenhäuser sind nach Verschiedenheit der Zeit von sehr verschiedener Art gewesen. Es kommen hierbei 1) Stiftungen und Legate in Betracht. Eine Reihe von Waisenhäusern verdanken reicheren Stiftungen ihre Entstehung, oder sie sind nach und nach durch größere und kleinere Legate zu festern Fundamenten gelangt. In dieser Beziehung ließen sich Thatsachen der erfreulichsten Art anführen, und gerade auch aus neuerer Zeit. S. z. B. über die Stiftungen und Vermächtnisse, welche für das Waisenhaus der Franckischen Stiftungen gemacht worden sind, die Festschrift: Die Stiftungen A. H. Francke's in Halle 139 und 155 f., über das für das Waisenhaus in Frankfurt a. M. Geschehene Schäffer 46 f., 95 ff., 164 ff., über das dem Waisenhause in Bunzlau Zugewandte Stolzenburg 77 f., 311 ff., über die dem Waisenhause in Bautzen gemachten Schenkungen Heßler III. 157—176, über die Stiftungen bei dem Waisenhause in Wien von Geusau 332 ff. Ohne solche Förderungen ist kaum irgendwo ein Waisenhaus geblieben. Klar ist nun auch, daß die Verwaltung der so gewonnenen Capitalien, sofern sie nur eine gewissenhafte war, für den Bestand der einzelnen Waisenhäuser von höchster Wichtigkeit sein mußte und in manchen Fällen die aus den Capitalien sich ergebenden Interessen den größten Theil des Bedarfs im allgemeinen oder doch für besondere Zwecke (Bekleidung, Unterstützung der zu Entlassenden ꝛc.) decken konnten. Andere Waisenhäuser gelangten 2) zu Grundbesitz und sahen sich so besonders gut gestellt. So erhielt das Waisenhaus bei Züllichau, dessen Gründer sein Werk ohne alle Mittel begann und auch das kleinste Scherflein mit herzlichem Danke aufnahm, schon wenige Jahre nach dem so gemachten Anfange (1718) als Geschenk der kinderlosen Freifrau von Derfflinger ein Eisen- und Alaunwerk bei Freienwalde a. d. O. (1726) und später außer einem Capitale von 9000 Thalern noch die beiden Güter Kerkow und Krauseiche (1740), sowie durch die Hochherzigkeit des gleichfalls kinderlosen Hauptmanns von Waldow die beiden Dörfer Neudorf und Rauden mit Zubehör (1746). Aehnliche Thatsachen würden auch von andern Seiten her zu notiren

sein. Eine größere Zahl von Waisenhäusern ist freilich vorzugsweise 3) durch milde Gaben, die in vielen Fällen nur einmalige, aber nicht selten auch regelmäßig wiederkehrende waren, zu fester Begründung und gedeihlicher Entwicklung gelangt. Zu jenen gehören z. B. Geschenke fürstlicher Besucher, wie deren das mehrmals genannte Waisenhaus in Prag wiederholt auch von Kaisern erhalten hat, aber auch die kleinern Spenden, welche in die öffentlich aufgestellten Büchsen und „Sparhafen" eingelegt wurden; zu diesen rechnen wir besonders auch die Haus- und Kirchencollecten und die Sammlungen, welche bei den alljährlich an bestimmten Tagen sich wiederholenden Umzügen der Waisenkinder von diesen selbst gemacht wurden.*) Beachtenswerth ist es, daß die milden Gaben, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts an manchen Orten sehr reich, in den späteren Zeiten dieses Jahrhunderts fast ganz aufhörten. So flossen dem Waisenhause in Bunzlau gerade während des siebenjährigen Krieges, der Schlesien so furchtbar verwüstete, fort und fort ansehnliche Wohlthaten zu, und auch nach dem Kriege, als alles sich zu erheben begann, öffneten willige Geber oft wieder ihre Hände; aber um das J. 1790 giengen freie Liebesgaben kaum noch ein, und zehn Jahre später konnte nur durch die von der Regierung bewilligte und Jahr für Jahr sich wiederholende Haus- und Kirchencollecte geholfen werden. Uebrigens spendete der Wohlthätigkeitssinn in früherer Zeit den Waisenhäusern auch Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, Holz, Geräthe ꝛc.**) Als besonders wichtig galten aber früherhin 4) die Erträge der von den Waisen gefertigten Arbeiten oder auch mancher in freierer Weise mit den Waisenhäusern verbundenen In-

*) In manchen Städten kamen bei den Umzügen der Waisenkinder gedruckte Berichte oder auch fromme und pädagogische Paränesen mit Liedern zur Vertheilung, und es ist anzunehmen, daß so manche gute Wahrheit über Erziehung ꝛc. in die weiteren Kreise der Bevölkerung gebracht wurde. In Zittau hatten die Rectoren des Gymnasiums solche Flugschriften abzufassen; aus der umfangreichen Sammlung derselben würden anziehende Beiträge zur Geschichte der Pädagogik sich geben lassen.

**) In Stuttgart besteht seit vielen Jahren die Sitte, daß die Waisenkinder beim Beginn der Frühlingszeit von Lehrern geführt mit Gesang einen Umzug durch die Stadt halten. Ursprünglich geschah es, um den Kindern die Feier eines Maienfestes zu ermöglichen. Die Gaben aus den Häusern kamen aber so reichlich — es darf keine Straße übergangen werden, gerade die Bewohner der ärmsten Stadtviertel warten darauf und würden sich verletzt fühlen, wenn man sie übergehen wollte — daß ein bedeutender Ueberschuß übrig blieb. Die Gaben haben schon 1500 fl. betragen. Der Ueberschuß fließt in den Sparhafen der Kinder. Ebenso fließen viele Beiträge besonders in diesen bei dem Austragen der Waisenhausberichte am Anfang des Jahrs, oder sie werden auch zur Disposition der Vorsteher oder zur Unterstützung armer Lehrlinge gegeben, weniger für das Haus, seitdem die Anschauung sich geltend gemacht hat, das Haus sei eben eine Staatsanstalt, für die ja doch der Staat zahlen müsse, und nicht mehr ein pium corpus. Auch bei den Hochzeitsmahlen pflegt eine Büchse für das Waisenhaus herumzugehen. — Das Sparhafeninstitut ist eine schöne, nachahmungswürdige Einrichtung. Die Geschenke, die den einzelnen Kindern gegeben werden, kommen einem jeden in sein Sparkäßlein, aus dem es kleinere Bedürfnisse für sich bestreitet; haben die Geschenke eine bestimmte Summe, einen Gulden erreicht, so kommen sie in den großen Sparhafen. Diejenigen Gaben, welche für die Kinder zusammen bestimmt sind, werden am Ende des Jahres unter alle zum Waisenhause gehörigen im Hause und auf dem Lande gleich vertheilt und in den großen Sparhafen gelegt. Zu diesem Zweck ist ein Sparhafenbuch angelegt, in welchem jedes sein besonderes Blatt hat, auf dem ihm sein Guthaben eingetragen wird. Das Geld wird angelegt und jedem sein Guthaben verzinst und verwaltet bis zu seiner Volljährigkeit, wo es dann jedem ohne irgend einen Abzug verabfolgt wird. Aus seinem Guthaben können in Nothfällen, wenn es aus der Lehre ist, Zuschüsse gegeben werden; oft und viel werden solche Bedrängten ins Ausland geschickt; auch Erspartes kann in den Sparhafen eingelegt werden. Es giebt das für Mädchen eine oft recht erkleckliche Mitgift zur Heirat, den Knaben einen Zuschuß beim Beginn ihres Geschäfts. Jedes Jahr werden an Volljährige 2—3000 fl. verabfolgt; der Sparhafen hat auch ein Vermögen von mehr als 50,000 fl. Auch dieses Institut ist ein Band, das die Angehörigen noch lange an das Haus bindet. Waisenhausnachrichten Heft 148. D. Red.

dustrie. Bei jenen Arbeiten war nun in der That das Bestreben vor allem darauf gerichtet, dem Hause Hülfsmittel zu schaffen; aber wenig dachte man an das Bildende der Arbeit oder an die für die niedern Volksclassen so heilsame Gewöhnung zu nützlicher Gewerbsthätigkeit. Einzelne Waisenhäuser huldigten so sehr dem Nützlichkeitsprincip, daß sie die Kinder den Unternehmern, welche Arbeit schafften und Absatz möglich machten, zu einer fast grausamen Ueberspannung der Kräfte, selbst in den eigentlich zur Erholung bestimmten Stunden, überließen. Und doch war der Gewinn gerade in solchen Fällen ein sehr mäßiger, weil jene Unternehmer vor allem ihren eigenen Vortheil suchten. Eine rühmliche Ausnahme machte in dieser Beziehung das Waisenhaus zu Halle, wo zwar auch mit Wollarbeiten der Anfang gemacht worden war, aber Francke's Warnehmung, daß der Fabrikgeist der dabei angestellten Leute sich bemächtigt habe, sofort zur Beseitigung dieser Arbeiten führte. Manche loser sich anschließende Industrie mislang gänzlich, wie in Gotha der Verlag von Musikalien, während in Bunzlau eine Buchdruckerei mit dem Verlage einer monatlich erscheinenden Zeitschrift gute Geschäfte machte. *) Zu Zeiten ergaben sich 5) durch außerordentliche Veranstaltungen Einkünfte, die immerhin ins Gewicht fielen, aber dem ernsteren Beurtheiler nicht durchweg erfreulich sein konnten. Hierhin dürften musikalische und theatralische Aufführungen oder auch Redouten, die man zum Besten von Waisenhäusern gelegentlich veranstaltete, zu rechnen sein (vgl. Falk von Falkenheim 18 f. und 24). Unbedenklich war es, wenn in Frankfurt a. M. schon 1716 zum Besten des dortigen Waisenhauses ein Oratorium aufgeführt wurde. Merkwürdig und für den Erfolg von großem Belang war die Aufstellung von Lotterien (Glückshafen) zum Vortheile von Armen- und Waisenhäusern (Schäffer 44 u. 94 f.). Mit religiösen Vorstellungen besonderer Art dürfen wir es in Verbindung bringen, daß man so lange Waisenkinder am Glücksrade anderer Lotterien in Thätigkeit gesetzt hat, natürlich gegen Gewährung von Gratificationen. Es gehört wesentlich doch in denselben Kreis, daß man in den Waisenhäusern gern auch Fürbitten ihrer Pfleglinge zum Besten von Kranken und Sterbenden gegen kleine Gebühren bestellte oder auch bei vornehmen Begräbnissen die Theilnahme der Waisenkinder, wieder gegen Bezahlung, verlangte. In manchen Fällen flossen auch die für Dispensationen und Permissionen oder als Strafe zu zahlenden Gelder den Waisenhäusern zu. Maria Theresia verfügte gelegentlich, daß höhere Beamte in Siebenbürgen zur Kasse des Waisenhauses in Hermannstadt 300—500 Ducaten gegen Gewährung der Gnade für ihre Vergehungen zu zahlen hatten (s. von Helfert 105). Ueber Frankfurt vergl. Schäffer 44 f., über Gotha Gelbke I. 245. In neuerer Zeit hat nicht selten die Fürsorge der Landesbehörden zur Erhaltung der Waisenhäuser das Beste zu thun gehabt. Von ihnen sind auch manche schwere Gebrechen

*) Es liegt viel daran, daß die Beschäftigung der Kinder richtig geordnet sei. Es darf nicht gearbeitet werden, nur damit nicht müßig gegangen, aber auch nicht nur, damit etwas erworben werde. Es muß zur Arbeit, aber auch durch die Arbeit erzogen werden. Die Kinder müßen verstehen, daß die Arbeit einen ernsten Zweck hat, und zwar ebenso für die Zukunft der Kinder, als auch um dem Hause zu dienen. So werden im Waisenhause zu Stuttgart viele Arbeitszweige betrieben: die Mädchen stricken, nähen für das Haus und üben damit die weiblichen Arbeiten; sie sollen zunächst tüchtige Dienstboten werden. Die kleineren Knaben lernen stricken: sie stricken die Strümpfe für die Knaben; im Sommer sägen die Knaben den Holzbedarf und die Arbeit geht mit Lust. Andere schneidern — sie haben die vielen Wunden zu heilen, welche die Woche über gerissen werden, und mögen dabei auch lernen, daß es Arbeit kostet. Es ist ein eigener Schneider dazu im Hause angestellt, der auch die Kleider für das Haus zu fertigen hat. Wieder andere treiben Buchbinderei: sie fertigen die Hefte für das Haus; sie machen auch Hefte und Briefcouverte nach auswärts, für Stadt und Land (der Ertrag fließt in den Sparhafen der Kinder). Die stärksten kommen zur Schreinerei, Dreherei u. dgl. und befriedigen ihrerseits manche Bedürfnisse, auch nach auswärts. Bei der Einweisung zu einer Arbeit wird zunächst die eigene Wahl, dann aber auch der Beruf, dem sich einer zuwenden will, berücksichtigt; sie ist eine Vorbildung für denselben. Für die Schreinerei ist ein eigener Schreiner aufgestellt. D. Red.

in der Verwaltung derselben abgestellt und manche halb verschüttete Quellen wieder aufgeschlossen worden.

In den älteren Waisenhäusern war die Mischung der Pfleglinge oft eine seltsame. Denn da bei ihnen vor allem die Versorguug derjenigen Kinder in Frage kam, welche in ihrer Hülflosigkeit sonst der Bettelei sich hingeben mußten und sittlich verwildern konnten, so nahm man neben den wirklich Verwaisten auch Findlinge, Soldatenkinder und solche, deren Eltern nicht aufzufinden oder verkommen waren, in Obhut und Pflege. Daneben hatte man auch Kinder, die auf Rechnung von Wohlthätern unterhalten wurden, und in manchen Waisenhäusern war die Zahl der Kostgänger, für welche Gemeinden und Corporationen das Erforderliche zahlten, ziemlich groß. In denjenigen Waisenhäusern, welche höheres Vertrauen einflößten, suchte man auch für Kinder aus äußerlich günstigen Verhältnissen Aufnahme. Die meisten Waisenhäuser nahmen Knaben und Mädchen auf; doch dürfte aus naheliegenden Gründen (vgl. Stuttgarter Nachrichten 151. St.) die Zahl der letztern überall, wo nicht besondere Umstände zu Ausnahmen führten, bedeutend geringer gewesen sein, als die der ersteren.

Schon hieraus ist zu erkennen, daß die Bedingungen der Aufnahme sehr verschieden sein konnten. Im großen Waisenhause zu Amsterdam, dessen oben gedacht wurde, sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, die in rechter Ehe erzeugt worden und deren Eltern 12 Jahre (nach späterer Bestimmung 7 Jahre) Bürger gewesen; das ihnen hinterlassene Gut sollte ungeschmälert in die Verwaltung des Waisenhauses kommen und darin bis zu ihrer Entlassung verbleiben, in dem Falle aber, daß sie ohne rechtmäßige Erben stürben, dem Waisenhause zufallen. Das Hamburger Waisenhaus konnte nach der Stiftungsurkunde von 1609 aufnehmen: eheliche Kinder von Bürgern und Einwohnern der Stadt, sowie solche, welche durch nachträgliche Verheiratung der Eltern legitimirt worden, außerdem solche, die von ihren Eltern böslich verlassen worden; dagegen sollten Kinder, deren Eltern mehr als 150 Thaler hinterlassen oder welche wohlhabende Verwandte hatten, falls diese nicht die Kosten des Unterhalts im Waisenhause erstatten wollten, keine Aufnahme finden. In Städten und Landschaften, welche entschieden katholisch oder protestantisch waren, durften lange nur Kinder der herrschenden Confession zugelassen werden; dagegen gestattete man in Frankfurt a. M. Kindern aller christlichen Confessionen den Eintritt. Andere Aufnahmebedingungen bezogen sich auf das Alter der Kinder. In Amsterdam sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, welche das 9. Lebensjahr noch nicht erreicht hätten. In Hamburg war bestimmt, daß Waisen, welche unter 4 Jahren wären, auf des Hauses Kosten zunächst bei ehrlichen Leuten auferzogen würden; im übrigen hatte man für den wirklichen Eintritt keinen festen Termin. Für das Hallische Waisenhaus galt als Regel, daß Verwaiste nicht vor dem vollendeten 10. und nicht nach dem 12. Jahre zugelassen werden sollten. In andern Waisenhäusern nahm man das vollendete 6. Jahr als Termin an. An vielen Orten fand jährlich nur einmal Aufnahme statt. So geschieht es noch jetzt am Waisenhause zum hl. Johann dem Täufer in Prag um die Zeit des Johannisfestes, und dann wird die Auswahl der Angemeldeten großentheils durch das Loos entschieden (Falk von Falkenheim 15, 28, 55 ff.). Fast überall gieng der Aufnahme eine mehr oder weniger genaue körperliche Untersuchung voraus; seltener hielt man eine besondere Aufnahmeprüfung und Probezeit für nothwendig. Den Act der Aufnahme mit einer gewißen Feierlichkeit zu vollziehen, mußte da, wo ein bestimmter Tag ein ganzes Häuflein neuer Pfleglinge herbeiführte, von selbst sich empfehlen. Eine eigenthümliche Aufnahmebedingung gilt in Lübeck. Dort muß nemlich jedes aufzunehmende Kind einen Fürbitter haben, der die Aufnahme zu erwirken hat, und zwei Vormünder, welche sich verpflichten, die dem Kinde während seines Aufenthalts im Waisenhause etwa zufallende Capitalien dem Waisenhause bis zur Entlassung des Kindes für zinsliche Benutzung zu übergeben.

Leicht wäre es, über die statistischen Verhältnisse der Waisenhäuser nach den von manchen regelmäßig veröffentlichten Berichten Zahlangaben zu machen, wenn

dies nicht zu sehr von unserer pädagogischen Aufgabe ableitete. Und ausreichendes Material zu fruchtbaren Vergleichungen nach Zeit und Ort wäre doch wieder nicht zu gewinnen. Im allgemeinen aber darf gesagt werden, daß auch bei solchen Zusammenstellungen sich ergeben müßte, wie großer Segen von den Waisenhäusern in die untern Kreise des Volkes ausgegangen. Es gab ja Waisenhäuser, die Jahr für Jahr Hunderte verlassener Kinder verpflegten und zu bilden suchten, und wenn man sich vergegenwärtigt, daß Francke's Waisenhaus in Halle, das nicht zu den größten gerechnet werden kann, — es hat jetzt 130 feste Stellen, 114 für Knaben und nur 16 für Mädchen — in 150 Jahren zusammen 6989 Kinder (5653 Knaben, 1336 Mädchen) aufgenommen hat, so zieht man vor einer solchen Thatsache gern manchen Tadel zurück, der an einzelnes sich heften könnte.

Die Wohnräume, welche den Waisenkindern sich öffneten, sind natürlich von sehr verschiedener Art gewesen. Eine Opulenz, wie sie die Waisenhäuser in Amsterdam darstellten, eine in jeder Beziehung Solidität und Zweckmäßigkeit vereinigende Ausstattung, wie sie einzelne in neuester Zeit erbaute Waisenhäuser auszeichnet, haben doch nur wenige in der großen Zahl der übrigen aufweisen können. Gar manche sind ja aus sehr geringen Anfängen emporgestiegen; aber man wird immerhin sagen dürfen, daß im ganzen auf keinem andern Gebiete der Wohlthätigkeit so viel stattliches gebaut und eingerichtet worden ist. Und es war doch sehr Verschiedenes einzurichten: Wohnzimmer, Schlafsäle, Arbeitsräume, Schulstuben, Vorrathskammern, Küchen, Waschlocale; manche Waisenhäuser erhielten auch ihre besonderen Kirchen; jetzt erscheinen auch Gärten und Spielplätze, Turnhallen und Turnplätze überall als nothwendiges Zubehör. Drängte man früher eine übergroße Zahl von Kindern in denselben Räumen zusammen, so hat später auch in dieser Beziehung pädagogische Einsicht und Erfahrung das Rechte herbeigeführt. Besondere Einrichtungen mußten da als nöthig erscheinen, wo Knaben und Mädchen neben einander Pflege fanden. Erlaubten es die Mittel, so schied man beide Geschlechter, indem man getrennte Flügel aufführte oder zwei in mancherlei Art doch verbundene Häuser baute. Aber es fehlte auch niemals an Stimmen, welche eine strengere Trennung der Geschlechter für unpädagogisch erklärten. Man wies auf den bei solcher Trennung entstehenden Uebelstand hin, daß Knaben und Mädchen sich nicht gegenseitig abschleifen, während späterhin eine um so größere Hinneigung zum andern Geschlechte hervortrete, je schroffer vorher die Scheidung gewesen. Dabei ließ sich die Besorgnis vor Vergehungen, welche ohne solche Scheidung in der Anstalt selbst eintreten könnten, durch die Erklärung zurückweisen, daß eine gewissenhafte Aufsicht das Schlimme fern halten würde, auch wenn unnatürlich verfrühte Regungen sich ankündigen sollten. Von zweifelhaftem Werthe scheint uns in dieser Sache die Hinweisung auf das Familienleben zu sein, in welchem man ja auch Geschwister von beiderlei Geschlecht nicht ängstlich von einander entfernt halte (Schäffer 112). — Aber gewiß sehr bedenklich war es, wenn man in manchen Waisenhäusern wegen Raummangels zwei Kinder in demselben Bette schlafen ließ. In einzelnen Waisenhäusern Hollands fand Fliedner (Collectenreise nach Holland und England I. 207) die Einrichtung, daß sogar 4—5 Mädchen zusammen in einem Bette schliefen.

Kaum bedarf es der Bemerkung, daß in Waisenhäusern Reinlichkeit besonders wichtig ist. Die z. Th. aus Noth und Elend herausgekommenen Kinder müßen durch Sauberkeit der Räume, welche sie aufnehmen, und alles dessen, was sie nun umgiebt, zu dem wohlthuenden Gefühle gebracht werden, daß sie in einen besseren Zustand versetzt sind. Und um so leichter wird man sie dann bestimmen, daß sie sich selbst reinlich halten. In jedem Falle müßen sie dazu fort und fort angeleitet werden. Es ist bekannt, daß man es damit früher nicht gerade sehr ernst genommen hat; aber in neuerer Zeit wird wohl überall darauf gehalten, daß an jedem Morgen die gehörigen Waschungen stattfinden, daß am Schlusse der Woche ein Waschen des ganzen Oberkörpers und der Füße (während der Winterzeit in geheizten Räumen) zur Ordnung des Hauses gehört,

daß im Sommer, wo es irgend thunlich ist, die Knaben regelmäßig ihre Flußbäder haben, die Mädchen sonstige Badeanstalten benützen, daß zu gewißen Zeiten besonders auch Reinigung des Kopfes verlangt wird, daß außerdem regelmäßiges Wechseln der Wäsche u. drgl. eingeführt ist. Weiterhin versteht es sich von selbst, daß die Kinder alles, was in ihrem Gebrauche ist, Wäsche und Kleider, Geräth in Wohn- und Lehrzimmern, Bücher und Hefte reinlich halten. Sie müßen so immer bestimmter erkennen, daß Reinlichkeit der schönste Schmuck ist.

Für die Bekleidung der Waisenkinder wurde in früherer Zeit nur selten so gesorgt, daß nicht auch grobe Uebelstände vorgekommen wären. Man wählte das Billigste und beschränkte die Kinder auf eine Kleidung, welche sie ebenso an Sonn- und Festtagen wie an Wochentagen, im Hause und bei Ausgängen tragen mußten; aber man hatte doch auch nicht selten einen besonderen Schneidermeister im Hause, der, wie er für die Herstellung der nöthigen Kleidungsstücke sorgte, so auch an gewißen Tagen die Knaben zu sich rief und genauer nachsah, ob an ihren Kleidern etwas auszubessern wäre; bei den Mädchen besorgten dies die Hausmeisterinnen oder Kindermütter. An vielen Orten erkannte man übrigens bald die Nothwendigkeit, den Kindern einen besondern Sonntagsanzug zu gewähren; auch kamen zu den Hosen aus Zwillich für die rauhere Jahreszeit andere aus Tuch, und neben leinenen Strümpfen gab man wollene. Aber seltsam genug war fast immer die Art der Bekleidung, durch welche die Waisenkinder von andern sich unterscheiden sollten. Die Knaben erschienen in grauen oder blauen oder braunen Röcken mit Kragen und Aufschlägen in verschiedener Farbe; dreieckige Hüte und etwas massive Schuhe kamen hinzu. In entsprechender Weise stattete man die Mädchen aus. Die Waisenhäuser der Gegenwart sorgen für Bekleidung viel zweckmäßiger und haben auch schon zu erwägen gehabt, ob eine besondere Tracht angemessen sei. *)

Auch der Beköstigung widmete man in älterer Zeit die erforderliche Aufmerksamkeit nicht; während es vorkam, daß die oberen Hausbeamten sich stattlich nährten und manches, was verrechnet wurde, außer dem Hause von Verwandten und Freunden verbrauchen ließen, hatten die niederen Offizianten zuweilen Jahre lang über kärgliche und unsaubere Kost zu klagen, und die Kinder waren in solchen Fällen womöglich noch schlechter bedacht. Besonders zu rügen war dann auch die Vernachläßigung der Kranken, denen stärkende Speisen und Getränke vorenthalten wurden. Manche Waisenhäuser waren für die Kinder in der That Hunger- und Kummeranstalten. Das gelegentliche Eingreifen der Behörden führte selten zu wirklicher Abhülfe, häufig aber zu ärgerlichen Zänkereien zwischen Vorgesetzten und Untergebenen oder auch zwischen den letzteren selbst. Die aufgestellten Speiseordnungen kamen nur ausnahmsweise zu regelmäßiger Ausführung. Daneben begieng man oft auch den Fehler, daß das zur Beköstigung Dargebotene durch das beständige Einerlei in den Speisen — man sah weniger auf Nahrhaftigkeit und Schmackhaftigkeit als auf Wohlfeilheit derselben — den Kindern widerwärtig wurde und, da jedes andere daneben als ein Genuß erschien, zum Naschen verleitete. Noch in neuerer Zeit hat es Waisenhäuser gegeben, die im Sommer den Kindern mehrmals wöchentlich nur Salat und Brot reichten. Erst spät scheint man in manchen Anstalten dieser Art zu der Einsicht gelangt zu sein, daß doch auch nach dem verschiedenen Lebensalter der Kinder die Beschaffenheit und das Maß der Kost ein verschiedenes sein müße. In denjenigen Waisenhäusern, welche Kostgänger aus wohlhabenderen Familien aufnahmen, bereitete man diesen lange einen bessern Tisch, was den übrigen Kindern als eine Bevorzugung und somit als drückend erscheinen mußte. Aber in der Ordnung war es, wenn den Einzelnen untersagt war, für eigenes Geld sich Speise zu kaufen oder auch von den Angehörigen sich schicken zu lassen.

*) In Stuttgart hält man gleichmäßige Tracht für das zweckmäßigste, weil für viele gleich gesorgt und kein Unterschied gemacht werden soll. Zugleich ist's eine Uniform zu Ehren getragen, die das Waisenkind überall zu freundlicher Aufnahme empfiehlt, aber auch ein Hüter, daß sie, wo sie sind, sich in Ordnung halten, weil sie erkannt werden. D. Red.

Eine besonders schwere Anklage hat sich gegen die Gesundheitspflege der älteren Waisenhäuser gerichtet. Manche Krankheitsformen waren kaum irgendwo so heimisch als in den Waisenhäusern, und die Krätze galt als ein unausrottbares Uebel. Gewiß darf man nun sagen, daß grobe Unterlassungssünden begangen worden sind. Es fehlte neben der nöthigen Reinlichkeit lange Zeit fast überall auch an geordneten körperlichen Uebungen. Man beschränkte sich auf Spaziergänge, die darin bestanden, daß die Kinder in geschlossenem Zuge ausgeführt wurden; freie Bewegung und heiteres Spiel blieb ihnen meist versagt, wenn nicht wohlthätige Menschen zu Zeiten ihnen einen besonderen Tag der Freude bereiteten. Auch die Anregungen des Philanthropinismus wirkten in dieser Beziehung zunächst noch wenig. Da erscheint nun um so beachtenswerther, was im großen Waisenhause zu Wien der oben erwähnte Jesuit Parhamer einführte. Unter seiner Leitung gewann alles militärischen Zuschnitt. Die Knaben wurden in freien Stunden militärisch eingeübt; sie bildeten eine Grenadier- und zwei Füsiliercompagnien, denen Kanoniere beigegeben waren, und hatten in regelrechter Weise Feuer- und Seitengewehr, für besondere Aufzüge Paradeuniform, auch Musik und Fahnen fehlten nicht. Jeden Morgen früh 5 Uhr wurde die Wache von einem Offizier, einem Unteroffizier und 30 Gemeinen bezogen; dann sah man vor jedem der drei Eingangsthore zwei Posten mit aufgepflanztem Gewehr, andere vor der Kirche, vor der Wohnung des Aufsehers ꝛc. die Ablösung erfolgte im Sommer stündlich, im Winter jede halbe Stunde, Abends nach dem Zapfenstreich zogen die Wachen ab. In der Mitte des Hofes war eine Schanze aufgeworfen, die ein Graben mit Palisaden umzog, während 16 Stücke aus den Schießscharten drohten; dann wurde gelegentlich im Feuer exerziert, die Grenadiere liefen Sturm, die Füsiliere hielten das Bollwerk. Im Juni 1776 führten diese Waisenknaben bei Schwechat, wohin sie ausmarschirt waren, vor zahlreichen Zuschauern besondere Feldübungen aus. Zu solchen Dingen konnte es nun freilich nur unter ganz eigenthümlichen Verhältnissen kommen; aber das von einer gesunden Pädagogik Empfohlene gelangte überall ziemlich spät zu gedeihlicher Ausführung. In Frankfurt a. M. ordnete man erst 1815 gymnastische und militärische Uebungen für die Waisenknaben an; dasselbe geschah um dieselbe Zeit in Bunzlau. Seitdem ist aber wohl in allen Waisenhäusern zu voller Anerkennung gelangt, was Schwarz gesagt hat: „Wenn ihr den Kindern ihr freies Jauchzen, Laufen und Lärmen nehmt, so nehmet ihr der jugendlichen Fröhlichkeit ihre Nahrung, und ihr bedenkt wohl nicht, daß ihr dadurch euren Kindern Leben, Kraft und Liebe zerstört.“ Jetzt rechnet man das Turnen überall zu den nothwendigen Dingen, und wenn E. M. Arndt noch im J. 1842 neben anderen Bedenken auch das besondere, ob das Turnen nicht unchristlich sei, zu bekämpfen hatte, so ist man jetzt wohl auch in denjenigen Waisenhäusern, welche früher nach den Grundsätzen des Pietismus geleitet wurden, dem Turnen entschieden zugewandt.

So ist nun auch die Krankenpflege in den Waisenhäusern eine den strengeren Anforderungen entsprechende geworden. Man wird sagen dürfen, daß man bereits im 17. und 18. Jahrhundert manches in solcher Beziehung nöthige oder wünschenswerthe gethan, daß man besondere Krankenstuben eingerichtet, Aerzte und Krankenwärter bestellt, Heilmittel dargeboten, selbst Badecuren möglich gemacht hat; aber es ist doch zuweilen das Nothwendigste unterlassen worden. In Frankfurt a. M. befand sich noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts dicht an der Ringmauer des Waisenhauses ein tiefer Sumpf, das Pestilenzloch genannt, von welchem ein gemauerter Kanal in den Hof des Waisenhauses geführt war, um dahin den Regen und andere überflüssige Feuchtigkeiten abzuleiten; aus diesem nicht selten mit Unrath erfüllten Kanale verbreitete sich ein mephitischer Geruch durch Hof und Haus. Da war es in der That ein Wunder, wenn in einem solchen Hause die Sterblichkeit nicht größer war.

Manche eigenthümliche Verhältnisse bildeten sich in denjenigen Waisenhäusern, welche durch Alumnate und Pensionate erweitert wurden. So hatte man in Bunzlau fast von Anfang an drei Classen von Zöglingen: eigentliche Waisenknaben, Alumnen

oder Freischüler, Kostgänger oder Pensionäre; später kamen auch Schüler aus der Stadt hinzu. Es versteht sich nun von selbst, daß solche Anstalten das ihnen zugewandte Vertrauen auch durch einen besseren Unterricht, der doch den Waisenkindern mit zugute kam, zu rechtfertigen suchten. *)

Dies leitet uns zum Unterricht der Waisenhäuser hinüber. In den älteren Waisenhäusern galt der Unterricht lange als Nebensache. Er war deshalb sehr dürftig und meist in den Händen junger und unerfahrener Lehrer, die den Dienst an einem Waisenhause oft nur als Sache bitterer Noth ansahen und die erste Gelegenheit ergriffen, welche ihnen den Uebergang in eine andere Lebensstellung möglich machte. Sie waren ja auch für schwere Arbeit schlecht bezahlt und sollten obendrein neben der Lehrthätigkeit noch mancherlei andere Mühewaltung sich gefallen lassen, um den kärglichen Gehalt ja vollständig zu verdienen. Das Waisenhaus in Frankfurt a. M. hat in den ersten 50 Jahren seines Bestehens 32 Lehrer gehabt (Schäffer 14 ff.; vgl. für Bautzen Heßler III. 188 ff.). Wo in einem Waisenhause Knaben und Mädchen vereinigt waren, stellte man wohl zwei Lehrer, für die Mädchen, deren Unterricht übrigens besonders dürftig war, auch eine Lehrerin an. In bedenklicher Weise trennte man zu Zeiten Unterricht und Erziehung, indem man die letztere den Hausvätern und Hausmüttern zuwies, während die Lehrer eben nur unterrichten sollten und deshalb oft auch gar nicht im Waisenhause wohnten. Zu fester Classenordnung kam es an manchen Orten auch ziemlich spät. Hier und da leitete die Menge der zu unterrichtenden Kinder auf besondere Erleichterungsmittel, welche uns an die Lancastersche Methode erinnern (Heppe V. 230 f.). **)

Aber der Unterricht der Waisenhäuser gewann in weiten Kreisen eine andere Gestalt, als A. H. Francke sein großes Werk begonnen hatte. Die von ihm aufgestellten Normen fanden um so mehr Geltung, je größer die Anzahl derer war, welche von dem hallischen Waisenhause als Inspectoren und Lehrer in andere Waisenhäuser übergiengen. Da erweiterte sich der Unterricht, indem er zugleich lebendiger wurde. Ueber dem Elementarunterrichte baute sich humanistischer und realistischer auf, und durchweg erkannte man die Nothwendigkeit, den Unterricht methodisch zu behandeln und von Stufe zu Stufe wirksamer zu machen. Auch mit kleineren Waisenhäusern verbanden sich hier und da Schulen von 4, 5, 6 Classen, welche selbst für die Universitätsstudien eine ausreichende Vorbildung zu geben versuchten (vgl. z. B. für Bunzlau Stolzenburg 118—130). Später wirkte auf den Unterricht protestantischer Waisenhäuser der Philanthropinismus, auf den Unterricht katholischer die Normalschulmethode Kindermanns ein. Doch es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, zu beschreiben, wie unter verschiedenen Impulsen die einzelnen Unterrichtsfächer eine neue Benützung und Behandlung erfuhren, welchen Charakter der Religionsunterricht unter der Herrschaft des Pietismus erhielt, wie die Realien Geltung gewannen, wie man eifriger für den technischen Unterricht (z. B. im Zeichnen) sorgte, wie man die Handarbeiten der Kinder unter pädagogischen Gesichtspunct stellte, wie man öffentliche Prüfungen, Censuren und Zeugnisse, auch wohl Prämien, als zweck-

*) Mit dem Stuttgarter Waisenhaus ist eine Schulpräparandenanstalt verbunden. Knaben, welche Lust und Beruf zum Schulstand zeigen, werden zu der sogenannten Aspirantenprüfung zugelassen, die vier besten werden unter die Präparanden aufgenommen; der Präparandencurs dauert 2 Jahre; es sind somit im Durchschnitt 8 Präparanden im Hause. Wenn sie sich zur Aufnahme ins Seminar, wo der Curs 3 Jahre dauert, tüchtig zeigen, so werden sie auf dieselbe Weise vom Hause versorgt. So sorgt das Haus jährlich für 20 Schulamtszöglinge. Waisenhausnachrichten Heft 156. D. Red.

**) In Stuttgart dürfen fähige Knaben des Waisenhauses unentgeltlich die höheren Lehranstalten besuchen, in der Regel bis zum 14. Jahre, sind sie besonders begabt, noch länger. Gelingt es einem, in das theologische Seminar aufgenommen zu werden, so wird er bis zum Absolviren seiner Studien unterstützt. Es sind dazu Stiftungen vorhanden, die auch die Unterstützung der Lehrlinge zu höherer Ausbildung ermöglichen. D. Red.

mäßig erkannte ꝛc. (vgl. über die früher im Frankfurter Waisenhause jährlich wiederkehrenden „Censurtage“ und die im ganzen sehr erfreulichen Wirkungen derselben Schäffer 125 f.).

In unserer Zeit hat der Unterricht der Waisenkinder alle die wohlthätigen Reformen erfahren, welche für den Unterricht zumal der Volksschule als nothwendig erkannt worden sind. Aber noch unentschieden ist die Frage, ob die Waisenkinder, statt sie in Abgeschlossenheit unterrichten zu lassen, nicht besser den öffentlichen Unterrichtsanstalten zuzuführen seien. Zur Bejahung dieser Frage könnte die Erwägung bestimmen, daß alles vermieden werden müße, was solche Kinder als eine besondere, gewißermaßen seitwärts gehaltene Classe von Kindern erscheinen läßt und ihnen drückend werden kann; aber man verkennt doch auch wieder nicht, daß dem Besuche der öffentlichen Schulen nicht selten die weite Entfernung des Schulhauses vom Waisenhause, die namentlich bei schlechtem Wetter nachtheilig wirkt, entgegensteht, überdies aber die Vermischung der Waisen mit einer Menge glücklicherer Kinder, unter denen sie dann leicht als matt und schläfrig erscheinen und leicht auch Gegenstand von Neckereien werden können, bedenklich ist. Als das Beste empfiehlt sich der Unterricht im Waisenhause durch die demselben angehörenden Lehrer, mit denen die Kinder auch sonst vielfach verkehren, doch unter Zulassung einer kleinen Zahl anderer Kinder aus der Umgebung, bei denen auch eine behutsame Auswahl getroffen werden kann (Gläsche in der Sächsischen Schulzeitung 1871 Nr. 31). In früherer Zeit hielten freilich Stadt- und Schulbehörden den Besuch der Waisenhausschulen durch die in die öffentlichen Unterrichtsanstalten gehörigen Kinder aus mancherlei Gründen für unzuläßig. So untersagte in Bunzlau der Magistrat 1754 den Besuch der dortigen Waisenhausschule gänzlich, weil sonst die ganze Gemeinde aus einem besonderen Eigensinn die Kinder aus der Stadtschule herausnehmen und in jene als etwas neues thun würde, woraus dann nicht wenig Inconvenienzen entstehen möchten; selbst Privatunterricht sollten Zöglinge der Stadtschule im Waisenhause nicht nehmen, „weil der öffentliche Unterricht dadurch in Verachtung, auch wohl in solchen Abfall kommen dürfte, daß die Kinder lediglich Privatstunden im Waisenhause haben, die öffentlichen Stunden in der Stadtschule aber negligiren, wo nicht gar abandonniren, daher endlich gar keine Stadtschullehrer mehr anzusetzen nöthig sein wird“ (Stolzenburg 41 f.). Dagegen nahmen in Stuttgart schon in den ersten Jahren der dortigen Waisenhausschule Kinder aus der Stadt am Unterrichte derselben Theil. Obwohl nun 1718 verordnet wurde, daß ohne besondere fürstliche Concession andere Kinder nicht in diese Schule aufgenommen werden sollten, so blieb es doch, weil es gute Elementarschulen in der Stadt nur wenige gab, bis in neuere Zeit sehr gewöhnlich, daß gerade vornehmere Familien ihre Kinder in die Schule des Waisenhauses schickten, und noch gegenwärtig besuchen an 100 Stadtkinder diese Anstalt (Nachrichten aus dem kgl. Waisenhause in Stuttgart 155. Stück, worin auch der jetzt geltende Unterrichtsplan aufgenommen ist).

Die Disciplin der Waisenhäuser, durch eine auch das Kleinste und Aeußerlichste regelnde Hausordnung bestimmt, war allezeit schwer zu handhaben; aber man erschwerte sich die Lösung der Aufgabe auch wieder durch manche Maßregeln der religiösen Peinlichkeit und des sittlichen Rigorismus. In älterer Zeit hatte man freilich mit der Disciplin auch deshalb viel Noth und Plage, weil die Waisenhäuser auch Erwachsene in größerer Zahl und unter ihnen sehr verdorbene Naturen, aufzunehmen hatten. Da galt es, die Hausordnung vom Morgen bis zum Abend unter Umständen selbst mit Härte durchzusetzen und jedem Ungebührnis energisch entgegenzutreten. Stock und Ruthe und „Farrenschwanz“ erschienen als unentbehrliche Zuchtmittel. Wo Waisenanstalten mit Zucht- und Arbeitshäusern in Verbindung standen, da hielt man es wohl auch für zweckmäßig, bei den körperlichen Züchtigungen, welche rohe Sträflinge zu erleiden hatten, die Waisenkinder zuschauen zu lassen, damit sie auch so vom Bösen abgeschreckt würden. Erst in den vom Pietismus beherrschten Waisenhäusern kam ein mil-

derer Geist zur Geltung. Schon Spener hatte ja gesagt (Theologische Bedenken IV. 602), daß er eine Strenge, welche den Kindern keine Stunde zu heiterer Bewegung im Hause und Hofe gönne, weder als vom Christenthum gefordert noch als den Kindern nützlich zu erkennen vermöge; denn obwohl die Ueberwindung des eigenen Willens und die Verleugnung seiner selbst vornehme Lectionen seien, in denen auch die Jugend geübt werden müße, so sei doch das rechte Mittel dazu nicht gewaltsame Abhaltung von dem, wozu ihre auch an sich nicht sündliche natürliche Neigung geht, sondern eine freundliche und liebreiche Vorstellung der Ursachen, warum dieses oder jenes besser sei, zu Ueberzeugung der Herzen und daß in ihnen die Liebe zum Guten recht gepflanzet werde. Der ehrwürdige Mann hat dann auch bemerkt, daß die stattlichsten Ingenia, deren sich Gott manchmal in seinem Reiche zu vielem guten bedient, Hitz und Feuer und daher stete Unruhe in sich haben; aber indem man ihrem Muthwillen steuere, solle man das Feuer nicht auslöschen, sondern so in Ordnung bringen, daß es zu Nutzen und nicht zu Schaden brenne. Und so hat nun auch Francke durch herrliche Mahnworte wie in alle Erziehung, so in die Disciplin der Waisenhäuser eine mildere Praxis gebracht. Keiner hat zwar so ernst wie er betont, daß auch in dem kindlichen Herzen schon die Sünde eine geheimnisvoll wirkende Macht ist; aber er hat nur um so entschiedener daran erinnert — in der Schrift von Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit — daß durch unzeitige oder übermäßige Bestrafung das Gute in den Kindern mehr erstickt als befördert wird, daß sie dann leichtlich einen Haß gegen ihre Erzieher fassen, daß sie alles aus Furcht thun, daß sie tückisch, lügenhaft und hinterlistig werden, daß sie zu Widerwillen gegen alle wahre Gottseligkeit und gegen die Studia kommen, weil sie sehen, daß sie zu nichts ohne Angst und Pein gelangen können. „In Summa: der Weg zur Seligkeit durch das Evangelium ist ein Weg der Liebe, des Friedens und eines sanften und stillen Geistes, und daß die Kinder diesen Weg erkennen lernen, daran ist ihnen am meisten gelegen." Je mehr man aber geneigt wurde, Milderungen in die Zucht zu bringen, desto mehr war man auch wieder, wo doch die rechte Liebe fehlte, welche Milde und Strenge immer glücklich zu verbinden weiß und für Beurtheilung und Behandlung des Individuellen einen feinen Takt hat, darauf bedacht, durch neue Mittel äußerlicher Art nachzuhelfen. Und dabei fiel man leicht wieder in lieblose Härte zurück. In Frankfurt wurde noch um 1830 bittere Klage laut über die durch eine mehr polizeiliche als erziehende Zucht in den Kindern hervorgerufenen sittlichen Gebrechen, Eigensinn, Trotz, Widerspenstigkeit, Lügenhaftigkeit und tückisches Wesen, Gebrechen, die man den Kindern in das Leben hinaus folgen sehe.

Aber freilich wird niemals zu verkennen sein, daß gar manche Waisenkinder aus Verhältnissen kommen, durch welche Unarten und Fehler verschiedener Art in ihnen schon begründet, ja vielleicht groß gezogen worden sind. Es haben manche eine christliche Haus- und Lebensordnung im Vaterhause gar nicht wargenommen, sind, statt in der Furcht und Vermahnung zum Herrn erzogen zu werden und ihre Eltern in solcher Furcht ehren und lieben zu lernen, durch Roheit Tag für Tag verletzt und in die Wege der Sünde getrieben worden; oder sie haben wohl auch niemals den süßen Vaternamen aussprechen können, niemals die unaussprechliche Erquickung an einem warmen Mutterherzen gefühlt. Sie wissen kaum, was Ordnung und Gehorsam ist, und verstehen auch nicht, was Liebe gewährt und verlangt; aber sie haben vielleicht schon manches recht schlimme gelernt. Solchen Kindern gegenüber bedarf es natürlich auch sehr fühlbarer Zuchtmittel; doch auch in ihre Herzen muß man den Sonnenschein der Liebe fallen lassen und auch von ihnen muß man stets wieder hoffen, daß die stille Gewalt, welche eine weise bestimmte Haus- und Lebensordnung ausübt, ihnen mehr und mehr als eine Wohlthat erscheinen werde. Besonders erfreuliche Erfolge muß es doch immer wieder haben, wenn die Anstalt den Kindern in einiger Ausdehnung das Familienleben ersetzt und bei Bildung kleinerer Kreise die gereifteren und bewährteren Zöglinge wie zur Aufsicht, so zur Sorge für die kleineren mit verwendet werden, wenn neben der männlichen Leitung überall

auch die weibliche Umsicht und Aufmerksamkeit den Kindern fühlbar wird, wenn unter diesen manche engere Verbindungen sich knüpfen können. Daß Besuche der Angehörigen leicht schädlich wirken, ja in einzelnen Fällen das langsam und mühsam Gepflanzte wieder verderben, hat in den Waisenhäusern nicht selten zu einer fast harten Abwehr geführt, und gewiß ist große Vorsicht nöthig; aber wo irgend noch ein Band zwischen dem eigentlichen Familienleben und dem Waisenkinde erhalten werden kann, da darf man doch die von dieser Seite mögliche Förderung nicht verschmähen. *)

Nichts ist den Waisenkindern so sehr zu gönnen, als daß in die Einförmigkeit des gewöhnlichen Lebens zuweilen Festtage eine Unterbrechung bringen. Und man ist auf solche früh bedacht gewesen. Das Waisenhaus in Hamburg hatte schon 1633 das sogenannte Waisengrün; in Altona war neben einem Waisengrün der Matthiastag ein Freudentag; in Lübeck hatte man für die Waisen ein Vogelschießen und öffentliche Speisung; in Frankfurt a. M. war der große Spieltag auf der Pfingstweide angeordnet, und noch gewährt den dortigen Waisen das sogenannte Kirschfest mit seinen Spielen und Gesängen, seinen leiblichen Erquickungen und seiner anmuthigen Wasserfahrt Entschädigung für vieles, was sonst das Leben versagt. Daß man jetzt wohl in den meisten Waisenhäusern das Weihnachtsfest den Kindern durch freundliche Veranstaltungen lieb macht, darf ohne weiteres angenommen werden. **) Und warum sollten die Waisenhäuser nicht auch patriotische Fest- und Gedächtnistage begehen? — Im allgemeinen muß man sagen, daß die Zöglinge eines Waisenhauses innerhalb der um sie aufgeführten Schranken für ihre Phantasie weniger Nahrung, für ihr Gemüth weniger Anregung erhalten, als andere Kinder im häuslichen Kreise, auch wenn sie sonst mancherlei Mangel und Ungemach zu tragen haben, weil ihnen doch immer wieder vielfältigere Berührungen mit dem Leben umher möglich sind, und es ist schon deshalb wünschenswerth, daß die Waisenkinder durch besondere Veranstaltungen einen Ersatz gewinnen. Vgl. die zwei Programme von Zarnack (vormals Erziehungsdirector des kgl. Militärwaisenhauses zu Potsdam, † 1827) Ueber Kinderfeste in öffentlichen Erziehungsanstalten. Berlin 1820 f. ***)

Die Pflege des religiösen Lebens erkannte man von jeher als eine besonders wichtige Aufgabe der Waisenhäuser. Aber die Lösung derselben suchte man lange Zeit in einer Häufung von Betstunden und andern Andachtsübungen. Die Schulordnung des Waisenhauses in Hamburg von 1604 (verbessert 1688 u. 1758) schreibt für die Morgenbetstunden vor: zwei Gesänge, ein Morgenlied, den von einem Knaben zu betenden Morgensegen, ein Capitel der Bibel, ein Hauptstück des Katechismus, dann Vaterunser und Segen; für den Mittag war bestimmt: ein Tisch- oder Festlied, ein Capitel der Bibel, ein Psalm, eine evangelische oder epistolische Perikope, Fürbitten, noch ein Liedervers, Vaterunser ꝛc.; für den Abend brauchte man: ein Abendlied, ein Capitel aus der Bibel, Fürbitten, ein Bußlied, Vaterunser. Bei einem Gewitter oder einer Feuersbrunst wurde so lange gesungen, bis die Gefahr durch Gottes Gnade gedämpft war. An Sonn- und Feiertagen kamen zu den kirchlichen Gottesdiensten, die regelmäßig besucht werden mußten, noch besondere Andachten in den Nachmittagsstunden hinzu. In Rostock fanden ähnliche Uebungen der Frömmigkeit statt, und die während eines Gewitters zu haltenden Andachten wurden noch 1783 als besonders nothwendig

*) In Stuttgart dürfen die Waisenkinder, wo es sein kann, 2mal in den Ferien heim. D. Red.

**) In Stuttgart hat ein Wohlthäter für die Christbescheerung eine nicht unbeträchtliche Stiftung gemacht; alljährlich betheiligen sich bei dem Feste die vielen Freunde des Hauses — in Palast und Hütte — durch ihre Gegenwart und reiche Geschenke. Ebenso beim Maifest. Bei dem deutschen Krieg haben die Kinder mit Freuden ihre Sparbüchsen aufgethan und mit Freuden etliche mal auf die bessere Kost verzichtet, um auch etwas geben zu können. Aehnlich bei der Hungersnoth in Ostpreußen und sonst bei größeren Unglücksfällen. D. Red.

***) Hieher gehört auch die Sorge für eine angemessene Bibliothek und für gute Spiele. D. Red.

angesehen. Oft schloßen an die Abendandachten noch Katechisationen über Stücke des Katechismus oder Sprüche der Bibel sich an, oder es wurde die Augsburgische Confession vorgelesen oder es folgte (namentlich Sonnabends) die Erklärung des während der Woche gelernten Kirchenliedes.*) Und so sehr entsprachen längere Zeit diese Andachten dem Volksgefühle, daß auch Erwachsene aus der Stadt und Umgegend sie besuchten und, um gesicherte Plätze zu haben, Zahlung für diese leisteten. Ja es erschienen diese Andachten so wichtig, daß durch besondere Stiftungen die Zahl derselben noch vermehrt wurde (vgl. für Frankfurt Schäffer 24—27, 69 f. und sonst, für Zittau Grünwald, Ausführliche Beschreibung des Zitt. Waisenhauses 78 ff.). Die oben erwähnten Fürbitten stellen uns eine eigenthümliche Art protestantischer Frömmigkeit dar, die an sich wohl eine Berechtigung hatte, aber auch zu einer bedenklichen Werkheiligkeit führen konnte. Wir finden sie an sehr verschiedenen Orten. Das Hamburger Waisenhaus hatte tägliche Fürbitten für Kranke und Reisende, sowie Danksagungen für Genesungen, Entbindungen, selige Auflösungen oder auch für glückliche Rückkehr von der Reise. Für solche Leistungen wurde überall Bezahlung gewährt (vgl. Heppe I. 56 f., 318, V. 234, Schäffer 103 f.). Immerhin kann es auffällig erscheinen, daß solche Fürbitten noch in der Gegenwart hier und da in Uebung sind. Für die Waisenkinder mußten solche Gebete, wie das Singen bei Begräbnissen und Verwandten, in den meisten Fällen ein bloßes Opus operatum werden; denn das tiefe Gefühl, worin solche Bräuche ihre Wurzel haben, vermochten sie nur unter besonderen Umständen in sich zu reproduciren. — Daß die gehäuften Andachtsübungen nicht selten eine der erwarteten entgegengesetzte Wirkung haben mußten, ist jetzt wohl allgemein anerkannt. Wir wissen den redlichen Ernst, der sie veranstaltete, ganz nach Gebühr zu schätzen und werden doch immer wieder daran erinnert werden, daß die Kinder nirgends so viel Muthwillen trieben als bei den Andachtsübungen, weshalb ja auch besondere Ueberwachung der vielfach ausbrechenden Leichtfertigkeit als nothwendig erkannt wurde; in andern konnte es nach Verschiedenheit der Grundstimmung entweder zu Heuchelei oder zu Ueberspannung kommen. Im ganzen ist freilich festzuhalten, daß die Zeit, in welcher so zahlreiche Andachten als zweckmäßig erkannt wurden, ganz unverkennbar das Bedürfnis hatte, in solcher Vielheit immer neue Anregung, Erhebung und Stärkung zu suchen, und die Leichtmüthigkeit der Gegenwart, die es in diesen Dingen sich so leicht macht, darf kaum das Recht in Anspruch nehmen, über diejenigen, die es sich recht schwer gemacht haben, abzuurtheilen. Aber das pädagogische Urtheil dürfen wir uns reserviren.

Daß man es mit der ersten Abendmahlsfeier und der seit dem Ende des 17. Jahrhunderts ihr vorausgehenden Confirmation in den Waisenhäusern immer besonders ernst genommen hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. Es fand ja doch in den meisten Anstalten dieser Art für die Knaben fast durchaus und für die Mädchen sehr oft mit jener Feier die Erziehung, welche man geben konnte, ihren Abschluß. Der kirchlichen Weihe folgte die Entlassung. Auch im Waisenhause zu Halle blieben nach der ersten Abendmahlsfeier nur diejenigen Knaben noch in der Anstalt, welche den Gymnasialcursus absolviren sollten. Einzelne Mädchen behielt man wohl überall etwas länger, entweder zur Aushülfe im Dienste des Hauses, oder wenn man in sofortiger Entlassung eine Gefahr für sie erkannte. Aehnlich wird es wohl auch jetzt noch gehalten. Von jeher ist man aber für diese Zeit der Entlassung in die Welt darauf bedacht gewesen, daß die Scheidenden, wenn sie nicht ohnehin ein kleines Erbtheil hatten, einige Geldmittel mit hinwegnehmen könnten, und manche Waisenhäuser sind durch Ver-

*) Mit den Liedern des Gesangbuchs wurden die Kinder in den Waisenhäusern durch den vielfachen Gebrauch derselben so vertraut, daß sie einen großen Theil derselben im Gedächtnis behielten. Als (nach einer mir vorliegenden Erzählung) ein Waisenknabe zur Strafe ein Lied von 29 Strophen auswendig lernen sollte, konnte er erklären, daß er es durch öfteres Lesen und Singen schon gelernt habe.

mächtnisse zu vielfachen Unterstützungen für Entlassene in den Stand gesetzt.*) Eine Hauptsorge aber mußte es sein, die Austretenden so unterzubringen, daß sie etwas tüchtiges lernen und so die Kraft zu selbständiger und ehrenwerther Führung des Lebens gewinnen könnten. Da galt es, für die Knaben einsichtsvolle und wohlwollende Lehrmeister zu finden, den Mädchen in zuverläßigen Familien zu dienender Stellung Eingang zu verschaffen. Aber man mußte auch das Bedürfnis haben, die Entlassenen noch für einige Zeit in einem gewißen Zusammenhange mit der Pflegestätte ihrer hülflosen Kindheit zu erhalten, um so eine freundlich leitende und behütende Einwirkung noch fortzusetzen. Man versorgte sie auch wohl mit Kleidung, woran zuweilen auch noch die Abzeichen zu bemerken waren, an denen man die Hauskinder erkannte. Wurde ein Lehrling wider Erwarten von seinem Meister zu hart behandelt oder weggewiesen, so öffnete sich ihm das Waisenhaus als Asyl. Gern sah man es, wenn die Entlassenen noch längere Zeit die Gottesdienste des Waisenhauses besuchten. — Wie umsichtig und treu in der Gegenwart die Fürsorge für entlassene Waisen ist, ließe sich leicht durch erfreuliche Einzelheiten belegen (s. z. B. Schäffer 213—224). Fort und fort verlangt und findet dieser Theil der Waisenpflege die eingehendste Aufmerksamkeit, und wenn die aufgewandte Mühe auch oft durch schmerzliche Enttäuschungen belohnt wird, so fehlt es doch auch niemals an beglückenden Erfahrungen.**)

Ueberblicken wir von diesem Endpuncte aus noch einmal die durchmessenen Gebiete, so bewegt uns doch vor allem der Gedanke, daß wir ein bei vielen Mängeln doch eifriges und gesegnetes Arbeiten im Dienste des Herrn, der ein Versorger der Witwen und ein Vater der Waisen ist, vor uns haben, wie auch wieder unter anderem Gesichtspuncte das Ganze, wovon zu reden war, ein überaus lehrreiches Stück christlicher Culturgeschichte zu nennen ist. **H. Kämmel.**

Waldeck. Das Fürstenthum Waldeck (20 Q.-Meilen, gegen 60,000 Einw.), eine preußische Enclave, durch einen „Accessionsantrag" seit 1868 unter preußische Verwaltung gestellt, verbindet mit dem im Edergebiet gelegenen Hauptland das ziemlich entlegene Gebiet von Pyrmont im Wesergebirg. Das ganze Schulwesen des Fürstenthums Waldeck und Pyrmont gehört zum Ressort des k. preußischen Provincialschulcollegiums zu Cassel. Das Fürstenthum besitzt in Corbach ein fürstl. evang. Landesgymnasium mit 6 Classen und 3 Realclassen, Fridericianum, gegründet 1578 und im folgenden Jahre eingeweiht. 11 Lehrer, Schüler zusammen etwa 115. In Arolsen besteht eine städtische höhere Bürgerschule in Verbindung mit einer 3classigen Elementar- und einer im October 1869 neuorganisirten 3classigen höheren Töchterschule (70 Schülerinnen, 3 Lehrerinnen). Die höhere Knaben-

*) So ziehen auch in Stuttgart die Entlassenen mit Kleidern wohl ausgerüstet hinaus; jeder darf nach gepflogener Berathung seinen Beruf wählen; für einen tüchtigen Lehrherrn wird gesorgt, das Lehrgeld wird bezahlt, auch, wo es vorkommt, die Krankheitskosten. Der Besuch von Fortbildungsschulen, wo solche sind, wird zur Bedingung gemacht, die Kosten vom Hause getragen. Ueber ihre Verhältnisse wird schriftlich und persönlich Erkundigung eingezogen und der Verkehr mit ihnen unterhalten. Für die der hiesigen Stadt angehörigen ist im Winter ein Schulzimmer bereit, wo ihnen gute Lectüre gegeben wird; es dient auch dazu, daß die frühere Heimat ihnen Heimat — und der Verkehr mit ihren früheren Erziehern lebendig bleibe. Waisenhausnachrichten Heft 149. D. Red.

**) Wie oft, schreibt man uns aus dem Stuttgarter Waisenhause, sehen wir gereifte Männer hereinkommen, das Haus wieder zu sehen, in dem sie die schönste Zeit verlebt. So kam vor wenigen Jahren ein Auswanderer und äußerte, ehe er das Vaterland verlasse, müße er noch einmal das Haus und den Hof sehen, wo er am glücklichsten gewesen sei in seinem ganzen Leben. Solche Fälle stehen nicht vereinzelt da. — Kein Verständiger verurtheilt einen Arzt, weil ihm nicht alle Curen glücken; noch ungerechter aber ist es, über die Waisenhäuser den Stab zu brechen, weil es nicht mit allen Kindern glückt, und die dem Gelingen entgegenstehenden Hindernisse ganz außer Augen zu lassen. Es sind tüchtige Männer genug aus denselben hervorgegangen, die für sie zeugen. Man verwirft auch die Familienerziehung darum nicht, weil viele Kinder in derselben misrathen sind. D. Red.

schule ist 1870 zu einer 5classigen höheren Bürgerschule im Sinn der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1869 erhoben worden (90 Schüler, 10 Lehrer). Die nächste Aufsicht über die Volksschulen führen die Pfarrer (Herzog, theol. R. E. Bd. 17).*)

Waldenser. Die Waldenser gehören unstreitig zu den leuchtendsten Erscheinungen in der ganzen Geschichte der Kirche Christi, theils vermöge ihrer siebenhundertjährigen Dauer, theils weit mehr noch wegen ihrer desungeachtet nicht alternden, sondern stets sich verjüngenden geistigen Frische und Kraft, welche sie gerade in unsern Tagen aufs neue bethätigen. Unter allen den opponirenden Secten des früheren Mittelalters sind sie die einzige, welche trotz aller über sie ergangenen Verfolgungen und unter verschiedenen inneren und äußeren Umgestaltungen nicht bloß die Reformationsperiode überdauert, sondern bis in die Gegenwart sich erhalten hat. —

I. In die Geschichte der Waldenser ist durch Freund und Feind viele Verwirrung gebracht worden, theils dadurch, daß man sie mit den principiell verschiedenen katharischen oder neumanichäischen Secten identificirt, theils dadurch, daß man ihre Entstehung bis in die Zeiten Constantins und des Papstes Silvester oder gar ins apostolische Zeitalter zurückverlegt, theils endlich besonders dadurch, daß man die in der Entwicklung der waldensischen Secte selbst hervortretenden, wesentlich verschiedenen Phasen und Wandlungen nicht unterschieden und, zum Theil auf Grund chronologischer Irrthümer oder Fälschungen, spätere Sectengestalten oder Literaturproducte für ursprüngliche oder doch weit ältere ausgegeben hat. Es bildete sich eine sagenhafte und unhistorische Anschauung von dem Ursprung und Alter der waldensischen Secte, ihrer Lehre und Literatur, — eine von Herzog sogenannte neuwaldensische Tradition, welche durch Schriftsteller wie Perrin, Gilles, Leger u. a. in weite Kreise drang, und welche erst im Lauf der letzten 25 Jahre durch die kritischen Untersuchungen deutscher Gelehrten wie Gieseler, Herzog, Dieckhoff u. a., sowie durch glückliche Funde auf englischen Bibliotheken ihre Berichtigung und Aufklärung gefunden hat. So interessant es auch sein möchte, so scheint es uns doch nicht dieses Ortes zu sein, jenen historischkritischen Untersuchungen nachzugehen. Nur ihre Resultate sollen hier mitgetheilt werden, indem wir im übrigen auf die betreffende kirchengeschichtliche Literatur verweisen.

Die ganze, genau siebenhundertjährige Geschichte der Waldenser (1170—1870) zerfällt in zwei nahezu gleiche Hälften: A) von ihren Anfängen bis zur Reformation, genauer, bis zu der die Grundsätze der Reformation adoptirenden Waldensersynode zu Angrogne im J. 1532, B) von der Reformation bis auf die Gegenwart.

A) Die Entwicklung des mittelalterlichen Waldenserthums durchläuft drei Stadien: 1) ein Stadium der Anfänge, 2) das der weiteren Verbreitung, aber auch des steigenden Widerspruchs gegen die römische Kirche, 3) das der positiveren Ausgestaltung ihrer Lehren unter Einfluß des hussitischen Geistes. 1. Daß Ursprung und Name der Waldenser von einer bestimmten historischen Persönlichkeit, einem reichen Lyoner Bürger Waldo (Valdez, Valdes, Waldus, Waldensis) stammen, ist als eine durch die Forschungen der letzten Jahrzehnte festgestellte Thatsache anzuerkennen. Damit fallen die zahlreichen früheren Hypothesen über den Ursprung der Secte und des Sectennamens (= Waldleute oder Thalleute, Vallenses von den Alpenthälern, die sie bewohnten, oder a comitato Waldensi, a civitato Walden, vom Waadtlande, oder vom deutschen Worte Wald, oder gar a valle densa errorum, a valle lacrimarum etc.). Durch erschütternde Lebenserfahrungen und das Anhören der evangelischen Perikopen im Gottesdienste erweckt, soll jener Waldo (Peter nennen ihn erst spätere Berichte) ums Jahr 1170 durch Vermittlung zweier katholischer Kleriker sich Uebersetzungen biblischer Abschnitte und patristischer Sentenzen in die Landessprache verschafft und darauf mit einer Zahl Gleichgesinnter einen frommen Laienverein gegründet haben, welcher das Lesen, Vorlesen

*) Es ist uns nicht gelungen, einen Berichterstatter für dieses Ländchen zu finden, und wir müßen uns daher auf obige kurze Notizen beschränken, die theils der beschreibenden Geographie von Reuschle, theils dem Schulcalender von Mushacke entnommen sind. D. Red.

und Verbreiten der heil. Schrift in der Landessprache, aber auch ein nach den Geboten der Schrift zu gestaltendes Leben der evangelischen Vollkommenheit und apostolischen Armut sich zur Aufgabe machte. Man nannte sie Waldenses, pauperes a Lugduno, oder Leonistae von Leona = Lyon; auch Sabatati, Insabatati hießen sie von ihren Holzschuhen, Sabots. Zur Kirche, ihren Lehren und Ordnungen wollte sich dieser arme Bibelleser- und Laienpredigerverein keineswegs in Opposition setzen; auch war er noch weit entfernt, ein protestantisches Schriftprincip in weiterem Umfang zur Kritik oder Reformation des kirchlichen Systems geltend zu machen. Vielmehr glaubte er mit der Uebung schriftmäßiger Laienpredigt und evangelischer Vollkommenheit nur einen ausdrücklichen Befehl Jesu und eine allgemeine Christenpflicht zu erfüllen, und hatte den aufrichtigen Wunsch, mit den Auctoritäten der Kirche im Einklang zu bleiben. Erst als die Hierarchie, in richtiger Ahnung von den Consequenzen, dem Beginnen jener armen Laienprediger mit ihren Verboten und Excommunicationen entgegentrat; als zuerst um 1181 der Erzbischof Johann von Lyon ihnen das Predigen verbot, als dann Papst Alexander III. 1179 ihre Bitte um Anerkennung ihrer Gesellschaft zur Verbreitung und Verkündigung des Evangeliums schnöde zurückwies, als zuletzt Papst Lucius III. auf einem Concil zu Verona 1184 über die pauperes de Lugduno als über Häretiker wegen der Anmaßung, ohne päpstliche oder bischöfliche Vollmacht zu predigen, das Anathem aussprach: da war Waldus mit seinen Genossen vor die Alternative gestellt, entweder dem Machtspruch der Kirche sich zu beugen, oder aber, weil sie Gottes Gebot höher achteten als der Menschen Gebot, von der Kirche ausgestoßen zu werden. Die Wahl war nicht zweifelhaft. Von der Kirche, die in ihrem hierarchischen Organismus keinen Raum für solche freie Laienpredigt und kein Verständnis für die Forderung evangelischer Armut und Vollkommenheit (außer in der Form des Mönchthums) hatte, wiederholt excommunicirt, anathematisirt und bald blutig verfolgt, gewannen die aus ihrer ursprünglichen Heimat, der Stadt und dem Gebiet von Lyon ausgetriebenen Waldenser nicht bloß weitere Verbreitung (in Südfrankreich, bes. im Delphinat und der Provence, in Oberitalien, dem nördlichen Spanien, bald auch in Deutschland, am Rhein, in Lothringen, Elsaß, Metz, Straßburg ꝛc.); sondern sie wurden nun auch durch diesen Widerspruch der Hierarchie und durch eigene Vertiefung in die heil. Schrift zu immer klarerer Einsicht in die Irrthümer und Gebrechen der Kirche geführt. Noch einmal versuchte es der kluge und weitblickende Papst Innocenz III., die waldensische Bewegung in die Bahnen der katholischen Kirche zurückzulenken, dadurch, daß er 1210 zu Wiedergewinnung der pauperes de Lugduno einen kirchlichen Gegenverein der pauperes catholici stiftete. Nur wenige wurden gewonnen. Vielmehr begannen jetzt 1209—29 die blutigen Albigenserkreuzzüge zu Austilgung der Ketzer im südlichen Frankreich; es folgten seit 1229 die Bibelverbote und die Einsetzung der Inquisition, und von allen diesen Maßregeln, wenn sie auch zunächst gegen die von den Waldensern verschiedenen katharischen Albigenser bestimmt waren, wurden die mit den letzteren meist verwechselten Waldenser mitbetroffen, wie denn auch das große Lateranconcil des Jahres 1215 ihre kirchliche Verdammung erneute. Durch das alles aber wurden sie weder in den Schoß der Kirche zurückgeführt noch vernichtet, sondern theils in die Verborgenheit getrieben, theils in immer weitere Kreise zersprengt. Als ihr Hauptsitz erscheinen jetzt die Alpenthäler auf der Ost- und Westseite der Cottischen und Seealpen im Dauphiné und Piemont, aber auch weiterhin über ganz Südfrankreich und Oberitalien breiten sie sich aus (Waldenses Lombardi und Ultramontani); fast alle Länder der Christenheit werden von ihren Reiseprediger durchzogen, so daß schon am Ende des 13. Jahrhunderts ein anonymer Gegner (Pseudo-Rainerius) sagt: es gebe fast kein Land, wo diese Secte nicht zu finden sei. Und gleichzeitig vollzieht sich ein totaler Umschwung in ihrer Stellung zur Kirche, ihren Lehren und Ordnungen: der anfangs noch gut katholische, aber jetzt von der Kirche selbst ausgestoßene Laienverein wird zur oppositionellen, den Rechtsbestand der Kirche leugnenden und eine Reform der Kirche anstrebenden Secte.

2. Während noch tief ins 13. Jahrhundert herab die Vorwürfe der Gegner gegen die Waldenser fast ausschließlich auf den einen Punct der Laienpredigt und die hierin sich beweisende Insubordination gegen die Priester und Bischöfe der Kirche sich beschränken: so beginnen die Waldenser jetzt erst seit dem Ende des 13. Jahrhunderts gegenüber von der sie ausschließenden und verdammenden Kirche, ihrem Leben und ihrer Lehre, eine entschieden oppositionelle Stellung einzunehmen, sie stellen ihre Auctorität, die Wahrheit ihrer Traditionen, soweit diese nicht aus der Schrift sich erweisen lassen, das Recht ihrer Hierarchie in Frage. Eine ganze Reihe von Irrthümern werden ihnen jetzt von den katholischen Gegnern vorgeworfen: Lästerungen der Kirche und ihres Klerus, Irrthümer hinsichtlich der Sacramente, Verwerfung der verschiedensten kirchlichen Satzungen und Bräuche (Pseudo Rainerius, contra Waldenses ep. 5). Ja es steigerte sich ihr Gegensatz gegen die römische Kirche bereits bis zu dem Punct, daß sie dieser das Recht, eine christliche Kirche zu heißen, schlechthin bestritten. Die ecclesia Romana ist ihnen non ecclesia Jesu Christi, sed ecclesia malignantium, während sie selbst die wahre christliche Kirche zu sein behaupten (dicunt quod ipsi sint ecclesia Christi).

Eben hier, in der Lehre von der Kirche, lag jetzt die Hauptdifferenz zwischen der waldensischen Gemeinschaft und der hierarchischen Kirche: da die Waldenser die apostolische Kirchengestalt vorzugsweise in die freiwillige Armut setzten, so erschien ihnen als Wurzel alles Uebels der Reichthum des Klerus; als Anfang des Verderbens aber die angebliche Schenkung Constantins; sich selbst glaubten sie berufen, durch die Forderung der Rückkehr zur apostolischen Armut eine Reform der Kirche zu beginnen.

Trotz ihrer Opposition aber gegen das Verderben der Kirche wollten die Waldenser dennoch, wenigstens in ihrer großen Mehrzahl, von der Kirche selbst, ihrem Dogma und ihrem Cultus, sich keineswegs trennen. Nicht bloß um sich den Verfolgungen zu entziehen, sondern aus Ueberzeugung nahmen sie fortan, wo es ihnen gestattet war, am Gottesdienst und der Sacramentsspendung der Kirche Theil, sie hielten fest an den ökumenischen Bekenntnissen der Kirche, mieden und bekämpften ketzerische Lehren, legten Werth auf den Zusammenhang mit der einen und wahren apostolisch-katholischen Kirche, wie sie denn nicht leugneten, daß es immer gottesfürchtige Seelen und wahre Christen auch in der römischen Kirche gegeben habe, und wollten selbst nicht als eine besondere Kirche neben der katholischen, sondern nur als der gesunde Kern der allgemeinen Kirche, als die wahre ecclesia Christi, innerhalb der seit Constantin-Silvester verderbten römischen Kirche betrachtet sein. — Auch ihre Prediger (boni homines, perfecti, vom Volk gewöhnlich barbas, d. h. Onkels genannt) legten die früher getragene besondere Kleidung ab, um jedem Verdacht vorzubeugen, lebten aber nach den evangelischen Rathschlägen in apostolischer Armut und Ehelosigkeit, unter sich gegliedert nach gewißen hierarchischen Abstufungen (magistor major und minor, Diakone, Presbyter und Bischöfe).

Der Hauptanstoß, den die Kirche an den Waldensern nahm, blieb fortwährend die Laienpredigt: „daß sie alle zu predigen sich unterfangen ohne Unterschied des Standes, Alters und Geschlechtes, ohne Mission und Autorisation der Kirche, ja daß jedes Mitglied der waldensischen Secte priesterliche Rechte für sich in Anspruch nahm (quod omnis bonus laicus sit sacerdos), daß auch waldensische Frauen als Lehrerinnen und Predigerinnen auftraten (unter Berufung auf biblische Vorbilder), ja daß sogar kleine Mädchen das Evangelium und die Episteln lernten, — das war es, was den katholischen Gegnern fortwährend zum größten Anstoß gereichte (cf. Bernhard von Fonte Caudo Contra Waldenses in der Bibl. Max. Patrum XXIV., 1389 seq. Yvonetus bei d'Argentré I. 96).

Nicht durch neue dogmatische Lehrsätze oder theologische Untersuchungen, wohl aber durch ihre einfältige Liebe zur Schrift und ihre gründliche Kenntnis des Schriftinhalts, durch ihren Eifer für Verbreitung schriftmäßiger Erkenntnis, vor allem durch ihr ernstes sittliches Streben nach einer apostolischen Lebensgestalt, die sie durch strenge Befolgung des Vorbilds und der Gebote Christi, insbesondere der Vorschriften der Bergpredigt, bei

ſich herſtellen wollten, ſind die Waldenſer ein Salz der mittelalterlichen Chriſtenheit, aber auch ein ſteter Proteſt gegen die Verweltlichung der römiſchen Kirche und das Lehrmonopol des Klerus geworden, daher in ſehr offenherziger Weiſe einer der katholiſchen Gegner am Ende des 13. Jahrhunderts über ſie klagt: unter all den zahlreichen häretiſchen Secten, welche geweſen oder noch ſeien, gab es keine gefährlichere als die der Leonistae oder Waldenſer, und zwar aus drei Gründen: einmal weil ſie von längerer Dauer als die andern, zweitens weil ſie von allen die weiteſte Verbreitung habe (fere enim nulla est terra, in qua haec secta non sit), und drittens weil ſie den größeſten Schein der Frömmigkeit hat (quia magnam habet speciem pietatis, eo quod coram hominibus juste vivant, bene omnia de Deo credant, et omnes articulos, qui in Symbolo continentur): ihr einziger Fehler ſei, daß ſie die römiſche Kirche und den Klerus läſtern, was bei der Menge der Laien nur allzu leicht Glauben finde.

3. Der fromme Bibelleſeverein von 1170 war zu einer faſt durch alle Länder Europas verbreiteten Secte geworden, die, von der herrſchenden Kirche verfolgt, ſich ſelbſt als die wahre Kirche der verderbten römiſchen gegenüberſtellt,. und doch noch weſentlich feſthält an den Dogmen wie an den äußeren Cultusordnungen der römiſchen Kirche. Ein neuer Wendepunct in der Geſchichte der Waldenſer wird nun aber herbeigeführt durch die huſſitiſche Bewegung in Böhmen und die Wechſelbeziehungen zwiſchen den Waldenſern einerſeits, den Huſſiten, Taboriten, böhmiſchen Brüdern andererſeits. Waldenſiſche Gemeinden, die zu Anfang des 15. Jahrhunderts in Böhmen und den angrenzenden Ländern ſtark verbreitet waren, und waldenſiſche Lehrer wie der merkwürdige Peter von Chelcic, ein Waldenſerbiſchof Stephan und andere haben zur Entſtehung und Verbreitung der huſſitiſchen Bewegung, und beſonders zur Entſtehung der böhmiſchen Brüderkirche weſentlich mit beigetragen, ſoſehr auch ſpäter die böhmiſchen Brüder ſelbſt bemüht waren, ihren Zuſammenhang mit den Waldenſern zu leugnen. Anderſeits haben dann aber die Waldenſer durch den Verkehr mit den Böhmen und durch die Einwirkung huſſitiſcher, wiclefitiſcher, taboritiſcher Lehren eine klarere Einſicht gewonnen in die Irrlehren und Misbräuche der römiſchen Kirche, und es iſt dadurch ihre dogmatiſche und kirchliche Stellung eine weſentlich andere geworden als zuvor. Dieſe Einwirkung huſſitiſcher Lehren zeigt ſich beſonders in den waldenſiſchen Schriften des 15. Jahrhunderts. Zu den merkwürdigſten Eigenthümlichkeiten der Waldenſer gehört es bekanntlich, daß ſie von Anfang an eine eigene Literatur gehabt haben, von der uns verhältnismäßig zahlreiche Documente handſchriftlich in den Bibliotheken von Genf, Cambridge, Dublin ꝛc. erhalten ſind; aber es gehört auch die Geſchichte und chronologiſche Beſtimmung dieſer Literatur zu den allerſchwierigſten, trotz der neueſten Forſchungen und Entdeckungen noch lange nicht vollſtändig aufgeklärten Partien der Kirchengeſchichte.

Deutlich können wir in der Literatur der vorreformatoriſchen Waldenſer — entſprechend den oben bezeichneten Stadien ihrer Geſchichte — drei Gruppen oder Schichten von Schriften unterſcheiden. — Die erſte dieſer Gruppen, ſchon mit Waldus beginnend, beſteht aus bloßen Ueberſetzungen bibliſcher Schriften und patriſtiſcher Stücke; die zweite, vom 13. (d. h. von der Zeit der großen Verfolgung) bis ins 15. Jahrhundert reichend, umfaßt die altwaldenſiſchen Schriften aus vorhuſſitiſcher Zeit, wozu wir z. B. rechnen dürfen: 1) Vergier de Condolacion, Garten des Troſtes, 2) Scala de las vertucz, Stufenleiter der Tugenden, beſonders aber 3) das bekannteſte, wohl auch bedeutendſte waldenſiſche Lehrgedicht, die Nobla Leyczon, eine Aufforderung zur Buße und zur Uebung chriſtlicher Tugenden im Blick auf die Kürze des Lebens und die zukünftige Vergeltung, verfaßt nicht wie man früher glaubte, ſchon ums Jahr 1100, ſondern nach dem neueſten Stand der Forſchungen wahrſcheinlich um das Jahr 1400 (Herzog); ferner noch eine Reihe von weiteren Gedichten und Proſaſchriften, ſämmtlich in einem eigenthümlichen, mit der Sprache der romaniſchen Troubadours verwandten, aber von dieſer wie von der Sprache der neueren Waldenſer verſchiedenen ſüdfranzöſiſchen oder provençaliſchen Dialekte, der

altwaldenſiſchen Sprache, abgefaßt. — Dagegen iſt eine dritte Gruppe von waldenſiſchen Schriften ſichtbar erſt unter huſſitiſchem oder taboritiſchem Einfluß (richtiger wohl: unter Einfluß der böhmiſchen Brüder), alſo nicht vor dem 15. reſp. Anfang des 16. Jahrhunderts entſtanden oder redigirt, zum Theil auch geradezu von den böhmiſchen Brüdern entlehnt. Dahin gehört z. B. eine Schrift über den Antichriſt, worin die Urſachen der unterdeſſen vollzogenen Trennung von der katholiſchen Kirche angegeben ſind, ferner ein Tractat über die Sacramente, Auslegung der zehn Gebote, ein Tractat vom Fegfeuer, über die Heiligenanrufung, vom Faſten, beſonders aber ein Waldenſer Katechismus (las interrogacions menors oder „Kinderfragen"), der, wie neuerdings nachgewieſen, mit einem im 16. Jahrhundert entſtandenen böhmiſchen Katechismus nahe verwandt iſt. Ob die waldenſiſchen Kinderfragen aus dem böhmiſchen Katechismus entſtanden (wie Dieckhoff meinte), oder ob der waldenſiſchen Schrift, wie Zezſchwitz nachzuweiſen geſucht hat, die geſchichtliche Priorität wie der Vorzug der beſſeren Anordnung und des reicheren Inhalts zukommt, oder ob, wie Palacky behauptet, beide Katechismen, der waldenſiſche wie der Brüderkatechismus, aus einer gemeinſamen Quelle einem ca. 1414 entſtandenen huſſitiſchen Katechismus abſtammen: das iſt eine Frage, zu deren definitiven Löſung uns vorerſt das nöthige urkundliche Material fehlt. Das Wahrſcheinlichſte bleibt nach dem jetzigen Stand der Forſchung die Priorität des waldenſiſchen Katechismus oder der „interrogacions menors." Jedenfalls aber, wann und wie ſie auch entſtanden ſein mag, iſt uns dieſe nach Inhalt und Form gleich treffliche Lehrſchrift ein Beweis für den hohen Werth, welchen die Waldenſer auf chriſtlichen Volks- und Jugendunterricht legten, und für die große Bedeutung, welche ſie ebendarum in der Geſchichte des religiöſen Unterrichts, in der Geſchichte der katechetiſchen Literatur einnehmen.

Eine Gemeinſchaft, welche von Anfang an auf ſchriftmäßigen Religionsunterricht einen ſo hohen Werth legt, und welche es ausdrücklich als eines der weſentlichſten Erforderniſſe chriſtlicher Vollkommenheit bezeichnet, eine reine Ehe zu führen und die Kinder recht zu unterweiſen (Novel Sermon); die überdies in der Lage war, daß die private Unterweiſung ihrer herumziehenden Barben die Entbehrung einer ſtetig fortgeſetzten Weide im Wort erſetzen mußte: eine ſolche Gemeinſchaft mußte früh das Bedürfnis empfinden, ihren Predigern und Lehrern eine Anweiſung zu dieſem Behuf in die Hand zu geben. Bei der Bedeutung, die ſchon in altwaldenſiſchen Schriften dem Glauben wie den Geboten beigelegt wird, bei dem hohen Anſehen, das ähnlich wie bei den Katharern das Vaterunſer im Leben der waldenſiſchen Gemeinſchaft hatte, mußten ſich nicht nur frühe die eigentlichen Stamina eines Laienkatechismus reiner als damals in der herrſchenden Kirche herausheben; es konnte auch frühe das Bedürfnis nach Auslegungen jener einzelnen Stücke ſich geltend machen. So findet ſich ſchon in der altwaldenſiſchen Literatur eine ganze Reihe von Stücken, die wir geradezu als Vorarbeiten zur Katechismusliteratur bezeichnen können: z. B. Glosa Pater, de li articles de la fè, ferner Spuren alter Auslegungen des Dekalogs, insbeſondere aber jene religiöſen Dichtungen, welche zu Mittheilung der chriſtlichen Wahrheiten an Volk und Jugend beſonders geeignet waren, und welche, wie beſonders la nobla leyczon, im Gedächtnis des Volkes und Hauſes lebend, die Laienbibel der alten Waldenſer waren (vergl. Zezſchwitz, Katechismen der Waldenſer S. 183 fg.).

Daß aber nun gerade im Lauf des 15. Jahrhunderts das Bedürfnis zu Abfaſſung neuer oder zu neuer Redaction und theilweiſer Umgeſtaltung früherer Lehrſchriften von den Waldenſern empfunden wurde: das hieng zuſammen mit jenem Anſtoß, den die ganze innere Entwicklung wie äußere Stellung des Waldenſerthums durch die huſſitiſche Bewegung in Böhmen erhalten hatte. Daß Wiclif in England oder Hus in Böhmen directe Einwirkungen von den Waldenſern erhalten, hat ſich bis jetzt hiſtoriſch nicht erweiſen laſſen (ſ. Lechler, Wiclif I. 742), ſo nahe auch die Vermuthung der Möglichkeit liegt. Nachdem aber beide aus dem Grundſatz der allein maßgebenden Auctorität der

heiligen Schrift die nothwendigen Consequenzen gezogen für die Kritik des kirchlichen Lehr-, Cultus- und Verfassungssystems: so wirkte die Bekanntschaft mit Wiclifs Schriften und mit den Schriften der Hussiten, Taboriten und böhmischen Brüder auch auf die Waldenser fördernd, klärend und vorwärtstreibend ein in der Weise, daß nun auch sie das biblische Princip in seiner kritisch-reformatorischen Stellung zu dem kirchlichen Lehrbegriff und Gottesdienst schärfer ausprägten, daß sie z. B. die römische Lehre von den sieben Sacramenten, der Wandlung im Abendmahl, vom Meßopfer, dem Fegefeuer, der Heiligenanrufung nun entschieden als schriftwidrige Menschensatzungen verwarfen und der Nothwendigkeit einer Trennung von der katholischen Kirche sich klarer als bisher bewußt wurden.

Diese Gestalt des Waldenserthums zeigt z. B. eine Vaterunser-Erklärung, die uns in zwei Recensionen vorliegt: einer älteren, die noch die Wandlungslehre enthält, und einer jüngeren, welche die Wandlung verwirft und an die wiclif'sche Lehrweise sich anschließt. Eben in dieser Zeit des wechselseitigen Lehraustausches zwischen Waldensern und Böhmen scheint auch jener waldensische Katechismus — die Interrogacions menors — abgefaßt zu sein (wie Zezschwitz meint ca. 1498, wenn nicht früher). Wenigstens zeigt er in Lehrgehalt und Lehrform eine große Uebereinstimmung mit einer Taboritenconfession von 1431, sowie mit einer im 15. Jahrhundert nachweisbaren waldensischen Schrift vom Antichrist, trägt aber sonst nach Inhalt und Form ein entschieden waldensisches Gepräge — so in der Grundeintheilung nach den drei christlichen Cardinaltugenden Glaube, Liebe, Hoffnung, in der Erwähnung der sechs evangelischen Gebote aus der Bergpredigt und der sieben Gaben des heil. Geistes, in der Fassung der Erwählungslehre, der Lehre von der Kirche, insbesondere der Unterscheidung der zwei Arten der Kirche (doas manieras de la gleisa), der wahren und der anstaltlichen Kirche (de la part de la substancia und de la part de li menisteri). Jedenfalls ist die auf Dieckhoffs Behauptungen beruhende Angabe in Band III. dieser Encyklopädie (S. 908) zu berichtigen, als ob der Waldenser Katechismus erst eine Nachbildung des lutherischen seie.

B. Die Reformation des sechszehnten Jahrhunderts brachte in den inneren und äußeren Verhältnissen der Waldenser eine neue Wandlung hervor, im Vergleich mit welcher alle früheren seit dem Anfang der Secte sich als unbedeutend erweisen. Erst jetzt durch die Annahme der Lehren und Grundsätze der Reformation gelangte die Secte zur Reife ihrer Entwicklung und kam das biblische Princip, welches ihr zu Grund lag, zu vollem Durchbruch und praktischer Verwendung. Am Ausgang des Mittelalters zeigten die Waldenser sozusagen ein doppeltes Angesicht: das eine rückwärts gerichtet läßt sie lediglich als katholische Secte erscheinen, dem Dogma der Kirche weit weniger als ihren hierarchischen Ordnungen entfremdet und immer noch bereit, nicht nur den äußeren Cultus der Kirche stillschweigend mitzumachen, sondern sogar nöthigenfalls in den Schoß der Kirche zurückzukehren, wie dies verschiedene Vorgänge, zumal am Anfang und am Ende des 15. Jahrhunderts, zeigen, wo es theils katholischen Bekehrungsversuchen, theils den neuen über sie verhängten Verfolgungen gelungen war, zahlreiche Waldenser, besonders in Südfrankreich und Oberitalien, zum Rücktritt zu bewegen. Allein die Secte hatte auch eine nach vorwärts, nach einer weitergehenden Reform und einer entschiedenen Lostrennung von der Kirche hinschauende und hindrängende Seite und diese ist es, die vorzugsweise in den mit den hussitischen Kreisen sich berührenden Schriften zum Vorschein kommt. Diese zwischen zwei entgegengesetzten Polen, einem katholischen und einem protestantischen, hinundher schwankende Bewegung kam jetzt durch den von der deutschen und schweizerischen Reformation gegebenen Anstoß an einen bestimmten Entscheidungspunct. — Auch die Geschichte der nachreformatorischen Waldenser zerfällt wieder in drei Stadien: 1) die Zeit der Durchführung der Reformation, beginnend mit der ersten Kunde von derselben, die zu den piemontesischen wie zu den französischen Waldensern bringt, bis zu der Synode von Angrogne im Sept. 1532

und der sogenannten Union der Thäler 1571; 2) die Zeit der neuen Verfolgungen, aber auch Rettungen und Auswanderungen, wodurch ein Theil der zuvor blühenden Gemeinden, besonders die französischen und südtalienischen, ganz oder größtentheils ausgerottet werden, andere aber, insbesondere die in den piemontesischen Alpenthälern, durch die heftigsten Verfolgungen sich hindurchretten oder ins Ausland sich flüchten, also die reformirte Waldenserkirche unter dem Kreuz vom 16. bis ins 18. Jahrhundert; endlich 3) die Zeit der äußeren Befreiung, der inneren Erneuerung, der vorwärts dringenden Propaganda seit Anfang des 19. Jahrhunderts.

1. Die Waldenser (in den drei Territorien, wo sie noch einen selbständigen Bestand haben — die piemontesischen, die französischen, die unteritalienischen) erhalten Kunde von der deutschen wie von der schweizerischen Reformation, senden Botschafter aus erst nach Deutschland (Pastor Martin aus Luserna in Piemont), dann 1530 nach der Schweiz und nach Straßburg (Pastor Georg Morel aus Merindol in der Provence und Peter Masson oder Latomus), um über die waldensischen Gemeindezustände an die Reformatoren, besonders Oekolampad und Bucer zu berichten und sich von ihnen Raths zu erholen. Auf Grund des von Morel erstatteten Reiseberichtes wird beschlossen, in Gemeinschaft mit den auswärtigen Glaubensgenossen und einigen schweizer Theologen die wichtige Angelegenheit der Reformation auf einer waldensischen Gesammtsynode zu berathen und zum Beschluß zu bringen. Diese Synode fand statt den 12. bis 17. Sept. 1532 in dem Flecken Chanforans im Thal von Angrogne, einem der Alpenthäler Piemonts.

Auf Grund der hier einmüthig beschlossenen und unterschriebenen Sätze vollziehen nunmehr die Waldenser oder doch die Mehrzahl ihrer Gemeinden, wenn auch nicht sofort und nicht ohne hervortretende Conflicte zwischen diesen neureformatorischen und den altwaldensischen Anschauungen, ihre Lostrennung von der römischen Kirche und ihre Neuconstituirung als evangelischer Waldenserkirche. Dadurch ziehen sie sich freilich in der Periode der Gegenreformation — zuerst in Frankreich seit 1545 und 1560, dann in Calabrien seit 1560, theilweise auch in den Thälern auf der Ostseite der cottischen Alpen unter Herzog Emanuel Philibert von Savoyen blutige Verfolgungen zu, durch welche die calabrischen Gemeinden ganz, die französischen großentheils ausgerottet, die piemontesischen Gemeinden aber veranlaßt wurden, der Gewalt siegreichen Widerstand zu leisten, 1561 durch den Frieden von Cavour freie Religionsübung innerhalb bestimmter Grenzen sich zu verschaffen, und nun zu Abwehr fernerer Beeinträchtigungen und innerer Schwankungen die sogenannte Union der Thäler 1571 unter sich zu schließen, — einen Vertrag, wodurch sie zum treuen Festhalten der reformirten Religion sich verpflichteten.

Damit war der bisher noch immer sich geltend machende altwaldensische Standpunct der theilweisen Accommodation an die katholische Kirche, ihren Cultus, ihr Dogma und ihre Lebensordnungen definitiv aufgegeben: die Waldenser sind aus einer katholischen Secte zu einer, auf dem Boden der Reformation und zwar wesentlich des calvinischen Bekenntnisses stehenden, evangelisch-protestantischen Waldenserkirche geworden.

2. Die fernere Geschichte der Waldenser ist die Geschichte einer unter dem Kreuz stehenden, leidenden und streitenden Diasporakirche: blutige Verfolgungen und deren muthige Abwehr, Gewährung und Wiederentziehung der Religions- und Cultusfreiheit, erfolgreiche Verwendungen protestantischer Mächte, besonders Englands und Preußens, und schnöde Rechtsverletzungen durch die savoyischen Herzoge und Frankreich, Auswanderungen in protestantische Länder, besonders in die Schweiz, nach Brandenburg, Württemberg, Hessen u. s. w., und siegreiche Rückkehr (wie besonders der sog. Makkabäerzug 1689 und 90), neue Kämpfe und Friedensschlüsse, aber auch stets neue Bedrückungen und Rechtsverletzungen, Bekehrungs- und Unterdrückungsversuche, die aber sämmtlich an dem zähen Widerstand des heldenmüthigen Völkchens scheitern — das ist der Inhalt der äußeren Geschichte der Waldenser vom 16. bis Anfang des 19. Jahrhunderts; während in ihrer inneren Entwicklung sich das Bestreben zeigt, in Lehrbegriff, Cultus

und kirchlicher Sitte unter Aufgebung altwaldenſiſcher Traditionen ſich mehr und mehr der übrigen evangeliſchen Kirche, insbeſondere der franzöſiſch-reformirten zu conformiren, durch Vertauſchung des waldenſiſchen Idioms mit der franzöſiſchen (reſp. italieniſchen) Sprache, durch Einführung reformirter Liturgien und kirchlicher Bräuche, Milderung der Kirchenzucht, insbeſondere auch durch das Studium reformirter Theologie auf den ſchweizeriſchen, ſpäter auch deutſchen Akademien und Univerſitäten (Genf, Lauſanne, Bern, Baſel, Berlin), ſowie durch Entſtehung einer eigenen neuwaldenſiſchen Literatur, die ſichs nunmehr zu einer Hauptaufgabe macht, mittelſt bewußter oder unbewußter Fictionen theils die Urſprünge der waldenſiſchen Kirche durch Zurückdatirung bis ins apoſtoliſche Zeitalter zu verherrlichen, theils die Lehren und Einrichtungen der katholiſchen Waldenſer des Mittelalters mit denen der reformirten Waldenſerkirche zu identificiren (ſ. oben).

3. Das letzte Stadium der Waldenſergeſchichte bildet endlich das 19. Jahrhundert: die Zeit ihrer Befreiung, Erneuerung und ihrer Wirkſamkeit für die „Evangeliſation Italiens.“ Nachdem der erſte Napoleon ſeit 1800 ihnen Religionsfreiheit verſchafft, ihre Geiſtlichen beſoldet, aber auch ihre Synodalordnung durch eine Conſiſtorialverfaſſung erſetzt, kam zwar in den Decennien der Reſtauration (1814 ff.) eine Zeit neuer Bedrückungen durch den katholiſchen Klerus und reactionäre Regierungen unter König Victor Emanuel, Karl Felix, Karl Albert. Aber es fehlte nun auch nicht an energiſchen Verwendungen zu ihren Gunſten von Seiten proteſtantiſcher Regierungen, beſonders Englands und Preußens, ſowie an thatkräftigen Unterſtützungen von Seiten proteſtantiſcher Freunde und Vereine, wodurch ihnen eine gedeihliche Entwicklung ihres Kirchen-, Armen- und beſonders ihres Schulweſens möglich gemacht wurde.

II. Von einem waldenſiſchen Schulweſen kann überhaupt im Grunde erſt ſeit dieſer letzten Epoche die Rede ſein. Gleich von vornherein allerdings mußten die Waldenſer in Conſequenz ihres Princips der Laienpredigt und des religiöſen Volksunterrichts, auch die chriſtliche Unterweiſung der Jugend in den Bereich ihrer Thätigkeit ziehen: ſie haben den Eltern ihre chriſtliche Erziehungspflicht, ihren Geiſtlichen die Fürſorge für chriſtlichen Religionsunterricht ans Herz gelegt, und nichts erregt mehr die Verwunderung der katholiſchen Gegner als die Beobachtung, daß ſogar kleine Mädchen wie Knaben bei den Armen von Lyon das Evangelium und die Epiſteln lernten (vgl. eine Schrift über die Unterweiſung der Kinder, de l'enseignament de li filli bei Perrin S. 250. Hahn S. 116).

Wir haben dann weiter geſehen, wie die Waldenſer die erſte oder doch eine der erſten mittelalterlichen Secten ſind, bei welchen eine eigene Katechismusliteratur ſich findet; denn jene Interrogacions menors, wann und wie ſie nun auch entſtanden ſein mögen, ſind ausdrücklich für die religiöſe Unterweiſung der Kinder beſtimmt: „per enlumenar li enfant,“ damit dieſe, zu den Grundſätzen des wahren Glaubens geführt, erkennen mögen die Liſten des Antichriſts und die heilvolle Wahrheit des Glaubens (la verità saludivol contengua al credo). Aber nicht die Schule iſt es, welche dieſen religiöſen Kinderunterricht beſorgt, ſondern theils die chriſtliche Familie, theils die waldenſiſchen Geiſtlichen oder Barben, die früher meiſt nach apoſtoliſchem Vorgang paarweiſe als Wanderprediger und Wanderlehrer umherzogen oder den Prediger- und Seelſorgerdienſt an den einzelnen Gemeinden verwalteten. Ausdrücklich für ihre Hand ſind die Kinderfragen beſtimmt: als Fragender iſt im Katechismus jedesmal lo Barba, als Antwortender der discipulus oder l'enfant genannt.

Und auch für die Heranbildung dieſer Geiſtlichen hat es eigene Unterrichtsanſtalten nicht gegeben: ſie beſaßen keine große Gelehrſamkeit; ſehr einfach und beſchränkt war der Unterricht, den ſie erhielten. Hatte ein Jüngling den Entſchluß gefaßt, ſich dem geiſtlichen Beruf zu widmen, ſo wandte er ſich an einen der Barben, mit der Bitte, ihn für denſelben heranzubilden. Dieſer ließ ihn dann einen Theil des alten und neuen Teſtaments auswendig lernen, beſonders Evangelien und apoſtoliſche Briefe, und gab

Digitized by Google

ihm Anleitung zur Verwaltung des heiligen Dienſtes. Zeigte der junge Mann während des Unterrichts nicht die nöthigen Fähigkeiten, ſo ſchickte der Barbe ihn zu ſeinen Eltern zurück, um ein ehrbares Handwerk zu erlernen. Entſprach er den Erwartungen, ſo wurde er zu einer Prüfung zugelaſſen und konnte dann von einer Gemeinde gewählt werden und der geiſtliche Oberhirt (Moderator) weihte ihn dann durch Handauflegung zu ſeinem Amte.

Beſonders charakteriſtiſch iſt aber der Bericht, den im Jahr 1530 die beiden Abgeſandten der Waldenſer an Oekolampad und Bucer über die Vorbildung ihrer Geiſtlichen erſtatten (vgl. Herzog a. a. O. S. 340 ff.): „Diejenigen, welche unter uns Geiſtliche aufgenommen werden ſollen, bitten vor allem mit gebogenen Knieen diejenigen von den Unſern, mit denen ſie zuſammentreffen, daß dieſelben ſie in den geiſtlichen Stand aufnehmen und für ſie zu Gott beten ſollen ꝛc. Alle diejenigen aber, welche unter uns zum Beruf evangeliſcher Prediger aufgenommen werden, kommen vom Ackerbau oder der Viehzucht her. Sie ſind meiſt 25—30 Jahre alt und gänzlich unwiſſend. Unter uns werden ſie drei oder vier Jahre hindurch, doch nur in zwei oder drei Wintermonaten, geprüft, ob ſie anſtändige Sitten haben. In dieſen Monaten lehrt man ſie buchſtabiren und leſen und den ganzen Matthäus und Johannes auswendig lernen, ebenſo alle kanoniſchen (d. h. katholiſchen) Briefe und einen guten Theil der Briefe Pauli. Darauf werden die Aufzunehmenden an einen gewißen Ort geführt, wo einige von unſern Weibern, welche wir Schweſtern nennen, ihr Leben in der Jungfrauſchaft führen. An dieſem Ort verweilen die Aufzunehmenden ein oder zwei Jahre lang, meiſt irdiſchen Geſchäften obliegend. Nach Verfluß dieſer Zeit werden die obgenannten Schüler durch das Sacrament der Euchariſtie und Handauflegung zum Amt der Prieſter und der Predigt aufgenommen, und ſo unterwieſen und gelehrt, werden ſie zu zwei und zwei ausgeſchickt, um das Evangelium zu verkündigen.“

Die Reformatoren (beſonders Bucer und Oekolampad) in ihrer Beantwortung der waldenſiſchen Anfragen finden dieſe Vorbildung für den geiſtlichen Beruf nicht ganz genügend: ſie dringen auf fleißiges Schriftſtudium, empfehlen eine längere Studienzeit der Aſpiranten und misbilligen die ſeltſame Einrichtung, daß dieſelben einige Zeit bei unverheiratheten Frauenzimmern (einer Art von waldenſiſchen Nonnenklöſtern) zubringen (ſiehe Herzog l.l. S. 372), eine Einrichtung, die dann auch von der Reformation an verſchwindet.

Dies dürfte alles ſein, was die uns vorliegenden Quellen über das Unterrichts- und Erziehungsweſen der alten Waldenſer darbieten. In nachreformatoriſcher Zeit trat inſofern eine Aenderung ein, als jetzt die waldenſiſchen Geiſtlichen wenigſtens theilweiſe eine theologiſche Vorbildung auf reformirten Schulen, Akademien und Univerſitäten (beſonders in Genf, Lauſanne, Baſel, Bern ꝛc.) genoßen. Auch von Schulen in den Waldenſergemeinden erhalten wir jetzt Spuren: ſo beſtimmt das Toleranzpatent des Herzogs Karl Emanuel II. vom 14. Februar 1664 ausdrücklich: es ſolle den Waldenſern erlaubt ſein, zu Chabas oder an einem andern Orte eine Schule zu halten und der Herzog ſei bereit, dieſelbe auf eigene Koſten zu unterhalten; nur dürfe der Rector derſelben nichts wider die katholiſche Religion lehren (ſ. Léger II. S. 307 ff.; Bender S. 253).

Während der blutigen Verfolgungszeiten des 17. Jahrhunderts war natürlich an eine geordnete Entwicklung des waldenſiſchen Schulweſens nicht zu denken, — nicht bloß weil es an der nöthigen Ruhe und an ökonomiſchen Mitteln fehlte, ſondern auch beſonders darum, weil der fanatiſche und bekehrungsſüchtige katholiſche Klerus es vor allem auf Annectirung der waldenſiſchen Kinder abgeſehen hatte, um dieſe durch katholiſche Taufe und Erziehung für die römiſche Kirche zu gewinnen.

So verordnete das Verfolgungsedict des Herzogs Victor Amadeus II. von Savoyen vom 31. Jan. 1686 neben der Niederreißung der Kirchen und Austreibung der Pfarrer insbeſondere auch die Austreibung der waldenſiſchen Schullehrer, falls ſie nicht zur katholiſchen Religion übertreten wollen, unter Androhung der Todesſtrafe und Güter-

confiscation, und verlangte die katholische Erziehung aller Kinder. Ausdrücklich wurden durch ein anderes Edict alle Katholiken berechtigt, Kinder aus den Waldenserthälern zu rauben und sie ins Kloster Pignerol zu bringen, wo sie katholisch erzogen wurden. Erst 1794 verbot eine königliche Verordnung diesen gewaltsamen Kinderraub und befahl die Rückgabe der geraubten Kinder an die Eltern, jedoch mit Ausnahme der freiwillig eingetretenen. Und noch im Jahr 1799 ist eine der Hauptbeschwerden der Waldenser, daß das Kloster Pignerol sich ihrer Kinder bemächtige, um sie im katholischen Glauben zu erziehen.

Erst Napoleon I. gewährte den Waldensern neben der bürgerlichen Gleichstellung mit ihren katholischen Mitbürgern ausdrücklich auch das Recht, neue Schulen zu errichten, wie er überhaupt dem kleinen Waldenservölkchen, solang er regierte, ein wohlwollendes Interesse bewahrte. Dagegen war es eine der schmählichsten Maßregeln der Restauration des Jahrs 1814, daß ein königliches Edict des zurückgekehrten Victor Emanuel vom 20. Mai 1814 die Gemeinden nicht nur in der Errichtung neuer Schulen wieder beschränkte, sondern auch unter Wiederherstellung eines früheren Edicts von 1665 die gewaltsame Wegnahme waldensischer Kinder zum Zweck der Bekehrung wieder gestattete (Notice sur l'état actuel des églises Vaudoises, Paris 1822; Bender S. 387 fg.) Doch schaffte die Verwendung der englischen und preußischen Regierung bald wieder einige Erleichterung (Edict vom Februar 1816) und die aus den evangelischen Ländern, besonders Holland, England, Deutschland und der Schweiz, aber auch aus Schweden, Dänemark und sogar Rußland kommenden reichen Geldunterstützungen machten es möglich, neben besserer Dotation der Pfarrstellen, Erbauung von Kirchen und Errichtung eines Hospitals auch an Verbesserung des nach den langen Zeiten der Unterdrückung immer noch sehr darniederliegenden Schulwesens zu denken.

Ueber den Stand des waldensischen Schul- und Unterrichtswesens in den Jahren 1830—40 haben wir authentische Berichte von zwei deutschen Theologen, welche in den Jahren 1832—33 die Waldenserthäler besucht und theils aus eigener Anschauung, theils aus den Synodalprotokollen ihre Informationen geschöpft haben: dem schweizerischen Pfarrer J. Heinrich Weiß (Die Kirchenverfassung der piemontesischen Waldensergemeinden. Zürich 1844), und dem Berliner Privatdocenten Ernst Theod. Mayerhoff (Die Waldenser in unsern Tagen. Ein Beitrag zur kirchlichen Statistik. Berlin 1834). Ich gebe zunächst das Wesentliche aus ihren Berichten und füge dann neuere Notizen, soweit sie mir zugänglich geworden, hinzu.

Die Gesammtzahl der Waldenser in den drei Thälern Val de Lucerne, Val de Perouse und Val de St. Martin berechnete sich damals auf etwa 22,000 (neben 5000 Katholiken). Nach den neuesten Angaben von 1872 betrug die Zahl 24,000. Sie waren in 15 Hauptgemeinden eingetheilt, jede mit besonderem Kirchenrath (consistoire) und Gemeinderath. Zum Thal Lucerne gehören 6 Gemeinden (St. Jean, La Tour, Angrogne, Villar, Bobi, Rora) mit ca. 10,400, zum Thal St. Martin 6 Gemeinden (Pral, Roboret, Macel, Maneille, Ville Sèche, Pomaret) mit ca. 5,200, zum Thal Perouse 3 Gemeinden (Pramol, St. Germain, Praruſtin) mit ca. 5400 Einwohnern.

In jeder dieser 15 Gemeinden befindet sich eine Hauptschule (école paroissiale), worin durchschnittlich 100 Kinder von 5—16 Jahren unterrichtet werden. Daneben bestehen wegen der Zerstreuung der Ortschaften und der ungangbaren Gebirgswege während der Wintermonate (November bis Mai) noch sogenannte Quartierschulen, deren Lehrer bei kärglicher Besoldung von oft nur 6—11 Thalern noch die sonntägliche Betstunde zu leiten haben.

Wenn schon die Lehrer der Hauptschulen in Hinsicht ihrer Bildung vieles zu wünschen lassen, so ist dies noch weit mehr bei denen der Quartierschulen der Fall, welche oft nicht einmal der französischen Sprache mächtig sind.

Der Unterricht beschränkt sich auf Gesang, Lesen, Schreiben, Rechnen. Unterrichtssprache wie Kirchensprache ist vorschriftsmäßig die französische und die wenigen Schul-

bücher (ein ABCBuch, ein Katechismus von Oſterwald und ein Neues Teſtament) ſind in dieſer verfaßt, neuerdings aber auch ins Italieniſche überſetzt.*) Da aber die Volksſprache ein aus Italieniſch und Franzöſiſch gemiſchtes Patois iſt und da die Lehrer ſelbſt mitunter der franzöſiſchen Sprache nicht mächtig ſind, ſo kommt es vor, daß manche Schüler zur Zeit der Confirmation die franzöſiſche Sprache ſo wenig verſtehen, daß die Geiſtlichen ſich genöthigt ſehen, die nöthigſten Religionskenntniſſe denſelben in dem waldenſiſchen Patois beizubringen, mit Hülfe einer von dem Pfarrer Peter Bert herrührenden waldenſiſchen Evangelienüberſetzung (li sent Evangile de notre Seigneur Gesu Christ, rendù in lengua Waldésa, 1832) und mit Benützung der noch im Volk fortlebenden altwaldenſiſchen Volksgeſänge.

Schulzwang findet nicht ſtatt; die Schulzeit iſt in den verſchiedenen Gemeinden bei der Verſchiedenheit der Erwerbsquellen ſehr verſchieden.

Die Schulaufſicht liegt in der Hand des Conſiſtoriums, d. h. des Gemeindekirchenraths, der aus dem Pfarrer als Präſidenten und einer Anzahl von auf Lebenszeit gewählten Aelteſten beſteht. Der Pfarrer iſt verpflichtet, wenigſtens einmal monatlich mit einem Kirchenälteſten die Schule zu beſuchen und die Lehrmethode des Schullehrers zu prüfen. Ihre Beſoldung (von 3—400 Francs für die Gemeindeſchullehrer, von 25—40 Francs für die Quartierſchullehrer) erhalten die Lehrer nur ausbezahlt, wenn ſie ein vom Conſiſtorium ausgeſtelltes Zeugnis vollſtändiger Pflichterfüllung beibringen. Die Schullehrer werden vom Conſiſtorium erwählt, oder, wenn dieſes ſich nicht einigen kann, von der Tafel, d. h. von dem durch die Synode gewählten Moderamen oder Kirchenrath ernannt, dem überhaupt die Oberaufſicht über das ganze Kirchen- und Schulweſen, über Conſiſtorium, Pfarrer und Schullehrer obliegt. Die Prüfung der Lehramtscandidaten wird im Auftrag der Tafel von einem Geiſtlichen und Laien vorgenommen, die aber mit dem betreffenden Candidaten nicht aus demſelben Thale ſein dürfen. Die geſetzgebende Macht in allen Angelegenheiten der Kirche und Schule liegt (vorbehaltlich der königlichen Beſtätigung) in der Hand der Synode, d. h. der regelmäßig alle 5 Jahre ſich verſammelnden Geſammtrepräſentation aller waldenſiſchen Gemeinden, welche aus ſämmtlichen angeſtellten Geiſtlichen und je zwei Laienabgeordneten aus jeder Gemeinde beſteht (das Nähere hierüber bei Weiß, Mayerhoff, Bender S. 393).

Neben den Volksſchulen erhielten die Waldenſer durch eine Stiftung holländiſcher Proteſtanten aus Rotterdam und Amſterdam eine Lateinſchule (école latine), in welche die Wohlhabenden ihre Söhne ſchicken. Ihre Einrichtung beruht auf einem von dem holländiſchen Comité entworfenen Reglement vom 18. und 19. Nov. 1831, unterzeichnet von dem Secretär Paſtor Maunier. Schulort muß La Tour oder deſſen Umgebung ſein. Als Unterrichtsgegenſtände ſind bezeichnet: Franzöſiſch, Latein, Griechiſch, Geographie, Religion, Waldenſer-Geſchichte, allgemeine Geſchichte und Mythologie. Der Lateinunterricht ſoll von den Elementen bis zum fertigen Verſtehen von Nepos, Cic. Epist., Livius, Cäſar, Phaedrus, Ovid und Vergil, das Griechiſche bis zu den leichteren Claſſikern geführt werden. Den geſammten Unterricht in fünf Schülerclaſſen (mit Ausnahme des Geſangsunterrichts) hatte früher ein einziger Rector zu ertheilen, der in Verbindung mit einer von der Tafel ernannten Schulcommiſſion einen jährlichen Bericht über

*) Vergleiche das Verzeichnis waldenſiſcher Schul- und Kirchenbücher, zu haben bei der Librairie Bénéch in Torre-Pellice, Piemont, Italia: Livres à l'usage de l'Eglise et des Ecoles Vaudoises. Abécédaire pour les petits Enfants. — Premier livre de lecture pour les Ecoles. — Second livre de lecture pour les Ecoles. — Primo libro di lettura italiano per le Scuole Elementari. — Catéchisme de l'Eglise Evangélique Vaudoise, à l'usage des Cathécumènes. — Recueil de Psaumes et Cantiques à l'usage de l'Eglise Evangélique Vaudoise. — La Liturgie Vaudoise, ou la Manière de célébrer le Culte Divin comme elle est établie dans l'Eglise Vaudoise des Vallées du Piémont, 1 vol. — Ferner: Manuels d'Ecole et Livres de texte, à l'usage du Collége, de l'Ecole Normale et des écoles primaires.

Digitized by Google

den Zustand der Schule und über den Fleiß, die Fortschritte und Aufführung, Aufnahme und Abgang der Schüler, über Unterrichtsgegenstände ꝛc. an die Tafel und durch diese an die holländische Commission erstattet, welch letztere zu organischen Veränderungen in der Schuleinrichtung ihre Genehmigung sich vorbehalten hat.

Unabhängig von dieser durch holländische Mildthätigkeit gestifteten Lateinschule entstand 1831 durch englische Geldbeiträge, besonders durch die Bemühungen des Engländers Dr. Gilly, Pfarrer in Norham, ein sogenanntes Collége oder Gymnasium. Anfangs bestanden beide Anstalten, die Lateinschule und das Gymnasium, neben einander, da gegen die englische Stiftung das Vorurtheil herrschte, sie diene den Zwecken einer methodistischen Propaganda. Neuerdings aber wurden beide zu einer einzigen in La Tour bestehenden Anstalt vereinigt und außerdem zu Pomaret eine Lateinschule errichtet; auch die anfangs von der sardinischen Regierung geforderte Beschränkung auf eine kleine Schülerzahl (15) ist aufgehoben und der Lehrplan neben den in der früheren Lateinschule schon berücksichtigten Fächern auf Mathematik und die Anfangsgründe der Philosophie und Theologie ausgedehnt worden.*)

Auch für den Unterricht und die Erziehung des weiblichen Geschlechts wurde durch die großartige Mildthätigkeit englischer Freunde Fürsorge getroffen durch Errichtung eigener Mädchenschulen, écoles supérieures de jeunes filles (in La Tour, St. Jean, St. Germain, Ville Sèche und Bobi), worin neben Lesen, Schreiben, Rechnen auch weibliche Handarbeiten gelehrt werden. Um diesen Zweig des Schulwesens hat besonders der englische Oberst Beckwith sich verdient gemacht, der, nachdem er in der Schlacht

*) Der neueste Schulplan des Collége von La Tour (für das Jahr 1872—73) ist abgedruckt in der Zeitschrift L'écho des Vallées 1872 Sept. 27. Nro. 39. Danach umfaßt die Lehranstalt 4 Classen: 1) Classe de philosophie, 2) Classe de rhétorique, 3) Classe de 3. et 4. année, 4) Classe des ersten und zweiten Schuljahrs. Als erster Lehrgegenstand erscheint in sämmtlichen Classen der Religionsunterricht oder wie dieser bezeichnender Weise in dem ganzen waldensischen Schulplan genannt wird: „Biblo“ und zwar Classe I. ital. Uebersetzung und Erklärung der 8 ersten Cap. des Römerbriefs, Classe II. étude raisonnée der alttestamentlichen Propheten, Classe III. Leben Jesu, Classe IV. biblische Geschichte des Alten Testaments von Saul bis Christus.

Die übrigen Lehrfächer sind für die I. Classe Philosophie (Encyklopädie, Logik, Psychologie, Geschichte der neueren Philosophie), Naturwissenschaften (Chemie, Mineralogie, Geologie), Mathematik (Stereometrie und Trigonometrie), Geschichte (neuere Geschichte nach einem Lesebuch von Valliet), Italienische, Französische, Lateinische, Griechische Sprache und Literatur (compositions, traductions, analyses, histoire, littéraire): als lateinische Classiker sind namentlich Horaz und Cicero, als griechische Euripides und Demosthenes bezeichnet. — Für die II. Classe oder die Rethorik sind die Fächer wesentlich dieselben; nur erscheint hier statt Philosophie — Archäologie, d. h. griechische und römische Antiquitäten und alte Geographie, speciell von Italien; als naturwissenschaftliches Fach — Zoologie, als mathematisches ebene Geometrie, der Geschichtsunterricht umfaßt alte und speciell griechische Geschichte. Als lateinische Classiker sind für diese Stufe Sallust und Vergil, als griechische Xenophons Cyrop. und Homers Ilias bezeichnet, als italienische Dante (Hölle und Fegfeuer).

Die dritte Classe (das dritte und vierte Schuljahr umfassend) giebt dieselben vier Sprachen: Grammatik, Lectüre und Compositionen, als lateinische Schriftsteller Cäsar und Phädrus, als griechischen Xenophon: lateinische Grammatik von Schulz, griechische von Curtius; ferner Arithmetik, Geographie, Linearzeichnen. Die vierte Classe (1. und 2. Schuljahr) wesentlich ebenso, außerdem aber noch Waldenser-Geschichte und kalligraphische Uebungen.

Für sämmtliche Zöglinge „autant que faire se pourra“: Gesang, Gymnastik, militärische Uebungen.

Zu Anfang des Schuljahres (1. Oktober) finden für sämmtliche höhere Schulen — Collége, Ecole normale, Ecole supérieur, Ecole de Pomaret Aufnahmeprüfungen statt.

Zu Unterbringung auswärtiger Schüler des Gymnasiums und der Normalschule bestehen Pensionen (z. B. chez M. Maggioro in La Tour), auch giebt es Gelegenheit zu Privatunterricht in der deutschen Sprache.

bei Waterloo ein Bein verloren, seit 1815 seinen Wohnsitz in den Thälern genommen und fast sein ganzes Vermögen dem Wohl der Waldenser gewidmet hat, die er wie seine Familie liebte und die ihn wie ihren Vater ehrten. Auch die Errichtung von Sonntagsschulen in mehreren Thalorten wurde besonders durch ihn veranlaßt, wie es denn überhaupt sein oberster Grundsatz war, daß es nur ein Mittel gebe zur Wiedererweckung und Förderung des waldensischen Volks — die Schule (s. die Biographie dieses vor wenigen Jahren verstorbenen Mannes von Pastor Meille, le général Beckwith, sa vie et ses travaux parmi les Vaudois de Piémont, Pignerol und Turin 1872).

Akademische Bildung suchten diejenigen Waldenser, die sich dem geistlichen Stande oder dem höheren Lehrfache widmen wollten, früher besonders an den beiden schweizerischen Akademien zu Genf und Lausanne, wo für sie beträchtliche Stipendien gestiftet sind und wo die angehenden Geistlichen früher auch die Ordination erhalten konnten. Neuerdings (seit 1833) wurden auch zu Berlin durch König Friedrich Wilhelm III. von Preußen zwei Freistellen für studirende Waldenser geschaffen; die Ordination aber sollen die Candidaten der Theologie nach der im Jahr 1839 durch die Synode zu St. Jean genehmigten Kirchenordnung (la discipline de l'église evangélique des vallées Vaudoises de Piémont) nicht mehr auswärts, sondern in den Thälern selbst erhalten.

Seit 1842 hat der evangelische Verein der Gustav-Adolf-Stiftung, sowie der gleiche Zwecke verfolgende protestantische Hülfsverein in der Schweiz den Waldensern „als den echtevangelischen Vorläufern der Reformation und Schutzverwandten der evangelischen Kirche" reichliche Unterstützungen zugewandt, und zwar vorzugsweise auch zur Hebung des waldensischen Schulwesens, zum Schulhausbau, zur Vermehrung und Erweiterung der Töchterschulen, zur Besserstellung der Lehrer und Prediger u. s. w. (so der Württemb. Hauptverein 1846 ff., der Altenburger 1847 ff., der Hamburger s. Bote des evangel. Gustav-Adolf-Vereins Jahrg. 1848 ff. und die verschiedenen Jahresberichte und Unterstützungsanträge des Leipziger Centralvorstands).

Im Jahr 1848 schlug endlich der leidenden und streitenden Waldenserkirche die Stunde der Erlösung. Wie mit einem Schlag änderte sich ihre ganze Stellung. Neue Aussichten, aber auch neue Aufgaben eröffneten sich insbesondere auch für das waldensische Schulwesen. Am 8. Febr. erfolgte die Verkündigung der neuen Constitution für das sardinische Königreich, wodurch zwar die römisch-katholische Religion als Staatsreligion erklärt, zugleich aber Duldung aller andern Culte verheißen wird. Wenige Tage später (17. Febr.) ergieng ein königl. Patent zu Gunsten der Waldenser: Zusicherung aller bürgerlichen Rechte, der Cultusfreiheit, insbesondere des Rechts, Schulen außerhalb und innerhalb der Universitäten zu besuchen und akademische Würden zu erlangen.

Mit herzlicher Freude wurde die Erlösung von jahrhundertlangem Druck in den Thälern der Waldenser begrüßt, mit lautem Jubel diese selbst bei dem nationalen Dankfest in Turin den 27. Febr. 1848 gefeiert: „Es leben die waldensischen Brüder! es lebe die Emancipation der Waldenser!" — so hallte es jetzt durch dieselben Straßen Turins, die früher so oft Zeuge gewesen von ihren Martyrien. Die Verwirklichung der verheißenen Freiheiten ließ zwar noch längere Zeit auf sich warten, und mit der neuerlangten Freiheit traten auch ganz neue Aufgaben an die „Thalleute" heran. „Die Evangelisation Italiens" — so hieß von jetzt an das Programm, das sie sich selber stellten und durch dessen Realisirung sie in ihrer Weise mitzuarbeiten suchen an dem großen Werk der geistigen wie politischen Erneuerung des italienischen Volks. Als ein Hauptmittel hiezu erkannten sie die Reform der Erziehung und des Volksunterrichts. Ueber die ganze Halbinsel hin, ja bis nach Sicilien hinüber werden jetzt waldensische Gemeinden gegründet, Reiseprediger ausgesandt, Schulen errichtet, die namentlich auch den Kindern katholischer Eltern sich öffnen. Doppelt wird jetzt aber auch das Bedürfnis gefühlt, neue Arbeiter für die neuen Aufgaben zu gewinnen durch bessere Anstalten für Heranbildung von Geistlichen und Lehrern. Die theologische Bildungsanstalt (école de theologie) seit 1861 aus den Thälern nach Florenz verlegt, hat unter den Professoren

Revel und Geymonat ein erfreuliches Gedeihen gezeigt, aber neuestens durch Dr. Revels Tod († 1871) wie das ganze waldensische Schulwesen und Evangelisationswerk einen großen Verlust erlitten. Sie besitzt eine Bibliothek von jetzt 4—5000 Bänden. In La Tour ist neuerdings auch eine Normalschule oder Lehrerseminar errichtet, das jährlich 6 Lehramtscandidaten ihrem Beruf zuführen kann: sie erstehen zuerst eine Prüfung bei der waldensischen Kirchenbehörde (Tafel), dann eine Staatsprüfung vor einer Regierungsbehörde; das Reifezeugnis der letzteren ermächtigt sie, überall im Königreich Schulen zu errichten und zu leiten. — Auch ein waldensisches Waisenhaus ist neuerdings errichtet worden (in La Tour), das für 50—60 Kinder Raum hat. Dem lebhaften Wunsch, alle diese Anstalten noch erweitern zu können, steht theils der Geldpunct, theils der Mangel an Arbeitskräften im Wege. —

Auskunft über diese neuesten Entwicklungen und Bestrebungen geben die beiden deutschen Schriften von Witte (das Evangelium in Italien 1861) und Nitzsch (die evangelische Bewegung in Italien 1862), ferner eine Abhandlung von Dieftel in Gelzers protestant. Monatsbl. 1861, vgl. auch Nippold, Kirchengeschichte des 19. Jahrh. S. 454 ff; besonders aber mehrere in Italien selbst erscheinende Zeitschriften, L'Echo des Vallées, feuille hebdomadaire spécialement consacrée aux interêts de la famille Vaudoise. Pigneról, redigirt von E. Malan, ein Blatt, das speciell den materiellen und geistlichen Interessen der Waldenserfamilie, insbes. auch der Förderung des waldensischen Schul- und Erziehungswesens dienen will (Siebenter Jahrgang 1872); ferner die jetzt eingegangene waldensische Zeitschrift La buona Novella, die in Neapel seit 1862 erscheinende Civiltà Evangelica, eine Eco della Verità in Florenz, eine Roma evangelica, in Rom erscheinend. Ueber das ganze italienische Evangelisationswerk erscheinen eigene Jahresberichte, der neueste u. d. Titel Relazione annua sulle opere di Evangelisazione in Italia. Firenze, 1872, 90 pagg. vgl. die Berichte in den deutschen Kirchenzeitungen z. B. Neue Evang. K.-Ztg. 1862. Nro. 30: Bericht über die 1862 gehaltene waldensische Synode; ibid. 1872. Nov. 2. Nro. 44 ein Bericht über den neuesten Stand des Werkes.

Es ist freilich ein harter Boden, den die Waldenser durch ihr Evangelisationswerk und ihre Schulengründungen urbar zu machen suchen. Die morschen Stützen des päpstlichen Systems brechen zusammen, das unselige Erbe desselben aber ist ein in allen Schichten der Gesellschaft verbreiteter religiöser Indifferentismus und Nihilismus: „der Aberglaube — so schreibt ein Italiener selbst — hat das Volk fast bis zur Bestialität erniedrigt, während der Indifferentismus in den Vornehmen fast jedes religiöse Gefühl erstickt und sie zum Atheismus auferzogen hat." Das einzige Mittel zur geistigen Wiedergeburt Italiens sehen die Waldenser und mit ihnen die seit 1854 entstandenen, aus verschiedenen Gründen von jenen getrennten und mit ihnen rivalisirenden „evangelischen Vereine Italiens" in der Evangelisation des italienischen Volks, und die beiden Hauptmittel zu dieser in der Bibelverbreitung und Schulengründung. Mit großem Eifer und Ernst und bei aller Begeisterung, doch mit Weisheit und Besonnenheit, sind die Waldenser auf dieses neue Berufsfeld eingetreten. Dabei hatten sie von Anfang an mit großen Schwierigkeiten und Vorurtheilen zu kämpfen, bes. damit, daß man sie nicht als volle Italiener gelten lassen wollte, sondern in ihnen Fremde sah, deren fremder Accent schon das italienische Ohr verletzte, daher sie es sich neuerdings sehr angelegen sein lassen, die reine toscanische Sprache in ihren Schulen zu pflegen, wie sie denn auch durch die Verlegung ihrer theologischen Lehranstalt aus den Waldenserthälern nach Florenz sich selbst mehr in das Centrum des italienischen Lebens zu rücken bemüht waren.

In Rom selbst haben die Waldenser gleich nach der Eroberung der Stadt durch die italienischen Truppen eine Gemeinde und Schule gegründet, die sich unter Leitung eines tüchtigen Lehrers in trefflichem Zustand befinden soll: eröffnet mit sechs Schülern ist sie bereits auf ca. 90 Schüler angewachsen. Aber im ganzen zeigt doch das italienische Volk noch immer wenig Empfänglichkeit für die evangelische Lehre. Wachsende Mühe, wenig Erfolg — so lautet der kurze Inhalt der letzten, uns zu Gesicht gekommenen Berichte.

An Arbeit fehlt es allerdings nicht, und auch nicht an regem, vielleicht oft nur zu rasch vordringendem Eifer (vgl. die letzten Disputationen in Rom über die Anwesenheit des Ap. Petrus in Rom im Febr. 1872). Die Zahl der von Waldensern bedienten evangelischen Gemeinden in Italien wird auf 37 angegeben (außer den Heimatgemeinden in den Waldenserthälern), mit ca. 3—4000 Besuchern des Gottesdienstes, aber nur etwa 1900 Communicanten, 214 Katechumenen. Am erfreulichsten jedenfalls ist gerade die Arbeit in den Schulen: man zählt deren (1872) in den 37 Gemeinden 52, viele mit mehreren Classen, im ganzen mit 1368 Schülern. Dazu kommen noch 34 Sonntagsschulen mit 1076 und 2 abendliche Fortbildungsschulen mit 17 Schülern. Ein starkes Contingent unter den Schulbesuchern bilden die Kinder katholischer Eltern, die zur evangelischen Kirche keine weitere Beziehung haben, aber den Segen protestantischer Jugendbildung zu schätzen wissen. Der fruchtbarste Boden für das waldensische Evangelisationswerk und besonders für die Schulen scheint im jetzigen Moment Neapel und mehr noch die Insel Sicilien, wo besonders Palermo, Messina, Catanea, Rieti Sitze von waldensischen Gemeinden und Schulen sind. Aber auch das Gedeihen der Waldenserschulen in Venedig, Livorno und auf der Insel Elba wird (1872) gerühmt.

Gaben für das waldensische Evangelisationswerk und Schulwesen kommen fast aus allen evangelischen Ländern, die reichsten noch immer aus England und besonders Schottland, aber auch aus Deutschland, Holland, Schweden, Schweiz, Nordamerika. Ein eigener deutscher Verein für diese Zwecke (neben dem Gustav Adolf-Verein, der auch neuestens alljährlich das waldensische Schulwesen und Evangelisationswerk mit seinen Gaben unterstützt) besteht in Berlin: an der Spitze steht Hofprediger Frommel, Schriftführer ist W. Nowak, Dr. phil. Von den deutschen Kirchenzeitungen ist es bes. die Neue ev. K.-Zeitung, red. von Dr. Meßner, welche das italienische Evangelisationswerk und die Arbeiten der Waldenser mit regem Interesse verfolgt. Hier, sowie in den Berichten der Evangelical Alliance, ist auch noch weiteres Material zu finden für die Lösung einer Aufgabe, für welche hier nur Vorarbeiten geliefert werden konnten, — für eine Geschichte des Schulwesens der Waldenser.

Es ist eine große Vergangenheit, auf welche dieses kleine Volk zurückblickt, eine hohe Aufgabe, die es sich in der Gegenwart gestellt hat; — möge seiner ausharrenden Treue der Lohn einer gesegneten Zukunft nicht fehlen!

Quellen und Bearbeitungen der Waldensergeschichte auch nur mit annähernder Vollständigkeit aufzuzählen ist nicht dieses Ortes. Es genügt, hier einige Hauptwerke zu nennen, wo auch weitere Literaturangaben sich finden. Aus waldensischen Kreisen sind hervorgegangen und deshalb in den kritischen Fragen incompetent: Perrin, histoire des Vaudois. Genf, 1619. — Gilles, histoire des églises en quelques vallées de Piemont. 1648. — Léger, histoire générale des églises évangéliques de Piémont etc. Leyden, 1669. — Brez, histoire des Vaudois. Paris, Lausanne, Utrecht, 1796. — Muston, histoire des Vaudois. Paris, 1834,*) und l'Israel des Alpes. Paris, 1851. — Monastier, histoire de l'église Vaudoise. Lausanne, 1847. 2 B. — Werthvoll durch Mittheilung von Urkunden und Quellenschriften, aber in den kritischen Fragen unsicher ist das Werk von Dr. Christoph Ulrich Hahn, Geschichte der Waldenser und verwandter Secten (Gesch. der Ketzer im Mittelalter Band II.). Stuttgart, 1847, wo auch S. 1—19 ausführliche Angabe der alten Literatur. Die gesammte Literatur verzeichnet der holländische Kirchenhistoriker Kist in seinem Nederlandschk Archief vor kerkelijke Geschiedenis. Band VI. 109 ff.

Die kritische Untersuchung der Quellen ist neuerdings (nach dem Vorgang von Gieseler, Neander u. a. Kirchenhistorikern) vorzugsweise von Herzog (de origine et pristino statu

*) S. besonders Band I. Buch III. Cap. 2: de l'instruction publique chez les anciens Vaudois.

Waldensium etc. etc. Halle, 1848, und: Die romanischen Waldenser u. s. w. Halle, 1853), und in einseitiger Weise von Dieckhoff (die Waldenser im Mittelalter. Göttingen, 1851) aufgenommen, aber noch keineswegs zu einem genügenden Abschluß geführt worden, wie dies namentlich die neuesten Untersuchungen von Zezschwitz, die Katechismen der Waldenser ꝛc. ꝛc. Erlangen, 1863; Ebrard, über das Alter der Nobla leiczon in der Zeitschrift für histor. Theologie 1864 und K.-Gesch. Band II., sowie Palacky, Verhältnis der Waldenser zu den böhmischen Secten. Prag, 1869, zeigen. — Die beste Gesammtdarstellung hat bis jetzt Herzog gegeben in seiner theologischen Real-Encyklopädie u. d. A. Waldenser Bd. XVII. S. 502 ff. (1863); mehr populären Zwecken dient die Schrift von Hofprediger Bender in Darmstadt (Geschichte der Waldenser. Ulm, 1850), die zwar hinsichtlich der Geschichte der mittelalterlichen Waldenser auf veraltetem Standpunct steht, für die neuere Zeit aber gute Materialien in ansprechender Form bietet. — Die neueste Darstellung der vorreformatorischen Waldenser giebt G. Lechler in seinem so eben erschienenen Werke: Johann von Wiclif und die Vorgeschichte der Reformation. Leipzig, 1873, Band I. S. 46 ff. Anderes ist bereits in dem Artikel selbst angeführt.*)

Dr. **Wagenmann.**

Wanderlehrer. Dem Wortlaut nach bezeichnet der Ausdruck den Lehrer, der zur Ausübung seines Lehrerberufs von einem Orte zu einem oder mehreren andern Orten wandern muß im Gegensatz zu dem für eine bestimmte in sich abgegrenzte Schulgemeinde zur Ausübung seines Berufs ordnungsmäßig berufenen und in derselben seßhaften Schullehrer. In der That hört man aus früherer Zeit bis in die ersten Decennien des jetzigen Jahrhunderts hinein von „ambulirenden Schulmeistern," unter denen man Ding- oder Reiheschullehrer zu verstehen hat, welche zur Haltung einer Winterschule (s. d. Artikel) gegen freie Beköstigung und sehr geringes Schulgeld gemiethet werden mit täglich oder wochenweise wechselndem Reihetisch. Wohnung und Schullocal, im Sommer aber ihre „Reiheschule" (Heppe, Gesch. des D. Volkssch. III. S. 220), „Gangschule" (Encykl. VI. 174), „Wandelschule" (Sächsisches Volksschulgesetz v. 6. Juni 1835 §. 18) wieder aufgeben, um irgend eine Handthierung zu treiben oder zu taglöhnern. Man hört ferner von „Laufküstern" im Magdeburgischen, die in Ermanglung von ständigen Küstern von einem Dorfe zum andern liefen, um die Schulen zu versehen und den Pfarrern sonstige Dienste zu thun (vgl. Heppe a. a. O. III. S. 5). Man könnte auch diejenigen ständigen Lehrer so nennen, welche während der Winterzeit verpflichtet sind, von dem Mutterschulorte aus abwechselnd in die eingeschulten Orte zu gehen, um dort eine Halbtagsschule zu halten, wie das Glatzer Schulreglement von 1801 bei v. Rönne (das Unterrichtswesen des Preuß. Staates I. S. 128) die Anstellung eines Schuladjuvanten in solchen Fällen verlangt, „da es leichter sei, daß ein einzelner erwachsener Mann einen entfernten Weg mache als viele Schulkinder." Auch die Württemberger „Provisoren" würden auf diesen Namen Anspruch gehabt haben, so lange sie, als aus der Lehre „losgesprochene" Gesellen des Handwerks im Lande umherzuziehen und kürzere oder längere Zeit da zu bleiben pflegten, wo sie bei einem Schulmeister Arbeit in der Schule fanden: ein Zustand, dem erst durch ein Gen.-Syn.-Rescr. v. 28. Nov. 1798 ein Ende gemacht wurde, welches „dies beständige Wandern von einem Ort und von einer Schule zur anderen" als für das Schulwesen höchst nachtheilig bezeichnete (vgl. Heppe II. S. 161). In solchem Sinne ist das Institut der Wanderlehrer die Schöpfung eines Schulnothstandes, der aus materiellen Bedrängnissen der Gemeinden herrührt, oder aus dem Mangel an geeigneten Lehrkräften, oder aus dem Zunftwesen der Schulmeister. Seitdem aber mit Einführung der Schulpflicht auch die Möglichkeit gegeben sein muß, an einem regelmäßigen

*) Als neueste Schriften, deren Kunde mir erst während des Drucks zugekommen, erwähne ich noch: Abrégé de l'histoire des Vaudois, depuis les temps les plus réculés jusqu'á l'an 1871. Turin, H. Löscher, 1871 und Paolo Calvino (Candidat der Theologie aus Torre-Pellice in den Waldenserthälern), die Waldenser und die Evangelisation Italiens. Ein Vortrag. Berlin, 1872.

das ganze Jahr hindurch dauernden Unterrichte in der Volksschule Theil zu nehmen und zu diesem Ende der kleinste Weiler mit seinen Bewohnern einem bestimmten Schulorganismus einverleibt zu sein pflegt, sind die obigen Kategorieen von Wanderlehrern ziemlich allgemein in Wegfall gekommen. Jetzt bezeichnet man mit diesem Ausdruck diejenigen Lehrer, welche im Dienste der Kirche verpflichtet werden, innerhalb eines bestimmten Kreislaufs auf einer bestimmten Zahl von Unterrichtsstationen einen oder mehrere Tage lang mit der schulpflichtigen Jugend ihrer Confession Schule zu halten. So ist das Institut der Wanderlehrer eine Schöpfung confessioneller Bedrängnisse und Nothdürfte geworden, entstanden aus den Bedürfnissen der christlichen Confessionen in der Diaspora, sei's, daß denselben der Zutritt zu den Schulen der anderen Confessionen überhaupt oder infolge fanatischen Treibens wieder verwehrt, sei's, daß ihnen der Aufenthalt in denselben durch allerlei Plackereien und durch Proselytenmacherei verleidet oder gar nutzlos gemacht wird; sei's endlich, daß sie auf keine andere Art ihren confessionellen Religionsunterricht erhalten können. Denn die Zeiten sind vorbei, wo das Kind der confessionellen Minorität in seinem Katechismus ohne Anstand vom Lehrer überhört wurde, und wo der Lehrer dazu etwa willig wäre, da wird's ihm nicht selten von seinen kirchlichen Vorgesetzten untersagt. Wie ganz anders lauteten doch die Vorschriften in der Schulordnung, welche einst Maria Theresia erließ!

Die Aufgabe der Wanderlehrer ist also zunächst eine kirchlich confessionelle; insofern haben sie den von den betr. Kindern in der Ortsschule empfangenen Unterricht durch die confessionelle Religionslehre zu ergänzen oder auch nach dem Geiste ihrer Confession zu regeln. Die Aufgabe kann aber auch eine ausgedehntere werden dadurch, daß ihnen der gesammte Schulunterricht der betr. Kinder überwiesen werden muß, wie dermalen in Oesterreich, wo die Evangelischen ihre evangelische Schule nicht aufgeben wollen, weil sie wissen, daß deren Princip in der Verwerfung aller Dressur besteht und in der Erziehung zur Freiheit und Selbständigkeit des Urtheils und der Entscheidung selbst in religiösen Dingen, und weil sie fürchten, daß die Theilnahme ihrer Kinder an den gesetzlichen Gemeindeschulen der Proselytenmacherei der Katholiken Vorschub leisten möchte.

Da infolge der Freizügigkeit die Mischung der Confessionen in den einzelnen Ländern immer größere Dimensionen annimmt, so wird zu der Aussendung von Wanderlehrern immer häufiger gegriffen werden, zumal deren „Sammelschulen" als Vorläufer stetiger Confessionsschulen gelten, um welche sich eingestandenermaßen dermalen die Confessionsgenossen leichter und lieber schaaren, als um eine mit viel größeren Opfern zu gründende, für die Schulung der Jugend nicht so wirksame Pfarrei. Die Schulverwaltungen greifen zu diesem Nothbehelf und sind dazu überall dort wenn nicht verpflichtet doch geneigt, wo das Princip der Confessionsschulen in Geltung ist; mehr aber veranlassen die kirchlichen Oberbehörden, wie z. B. der preuß. Oberkirchenrath, die Aussendung von Wanderlehrern und neben ihnen die confessionellen Vereine, zumal die beiden bedeutendsten und wirksamsten, der Gustav-Adolf-Verein auf protestantischer, der Bonifacius-Verein auf katholischer Seite. Ersterer besoldete 1861 sechszehn Wanderlehrer. Rönne a. a. O. S. 317 giebt an, daß seit 1844 im Regierungsbezirk Danzig 4 Wanderlehrer angestellt waren und zwar in der Parochie Kl. Katz 2 mit 9 Unterrichtsstationen und 113 Kindern, in der Parochie Patzig 1 mit 6 Unterrichtsstationen und 93 Kindern, in der Parochie Behlschau 1 mit 4 Unterrichtsstationen und 115 Kindern und daß in den Regierungsbezirken Danzig, Marienwerder und Trier noch 15 solche Wanderschulen, theils evangelische, theils katholische, errichtet werden sollten, deren Kosten damals (1854) auf ungefähr 2000 Thaler veranschlagt waren. Im preußischen Staatshaushaltsetat ist eine Summe dazu ausgeworfen, ebenso in dem Budget der genannten Vereine, deren Generalberichte nicht müde werden, auf den Segen hinzuweisen, den jene Wanderlehrer stiften. Vgl. z. B. den Bericht über die Hauptversammlung des Gustav-Adolf-Vereins zu Halberstadt 1868 S. 84 über die Anstellung zweier „Reiselehrer" zur Evangelisation der Donauprovinzen rechts und links von der Donau; Bayreuth 1869 S. 84, wo die Dringlichkeit der

Einführung der Wanderlehrerschaft in vielen Bezirken der österreichischen evangelischen Diaspora nachgewiesen wird. Und wie die deutschen Reiseprediger durch ihre Sammelgottesdienste, so erfüllen die deutschen Reise- oder Wanderlehrer durch ihre Sammelschulen nicht allein eine Mission im confessionellen, sondern auch im civilisatorischen Sinne; sie werden zu Bahnbrechern deutscher Cultur und Sitte, zu Beschützern deutscher Sprache und Nationalität, zu Pflegern des Zusammenhangs der weithin Zerstreuten mit dem Heimatlande.

Die Einrichtung der Sammelschulen dieser Wanderlehrer ist folgende: Jeder hat eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstationen, an welchen sich aus den umliegenden Ortschaften die Kinder zu einer Sammelschule zusammenfinden. Auf jeder Station verweilt er 1 bis 3 Tage, bis der Kreislauf vollendet ist und das Schulhalten an der ersten Station wieder beginnen kann. Für die Zwischenzeit erhalten die Kinder Aufgaben, zu deren Lösung auf die Mitwirkung des elterlichen Hauses, sei's im Abfragen und Ueberhören des Gelesenen und Gelernten, sei's in Unterweisung im Rechnen und Schreiben u. s. w. gerechnet wird, weshalb jedes Kind seine Aufgaben in ein bestimmtes Buch zu schreiben hat. Auf jeder Station ist ein Schulvorsteher, der für das Schullocal u. s. w., auch für Unterkunft und Speisung des Lehrers sorgt und ihm in einem besonderen Tagebuche bescheinigt, wann er gekommen ist und wie lange er unterrichtet hat. Dies Tagebuch wird periodisch dem Pfarrer zur Revision vorgelegt, auch auf Grund desselben bei den Sammelgottesdiensten eine Prüfung mit den Kindern gehalten.

Fragt man nach den Resultaten dieser Wanderlehrschulen, so werden dieselben verschieden sein je nach der Aufgabe, die ihnen gestellt, nach der Zeit, die ihnen periodisch gewidmet, nach dem Lehrer, der ihnen vorgesetzt ist, endlich nach der Größe der Schule und der Befähigung der Kinder. Rönne a. a. O. I. S. 317 führt das Zeugnis eines preuß. Provincialschulcollegiums an, daß die Kinder, welche sonst polnische katholische Schulen besuchen müßten, bei einem dreitägigen Unterricht innerhalb 14 Tagen in Kenntnis der biblischen Geschichte, des Katechismus und im Bibellesen dieselbe Stufe erreicht hätten, wie in den besseren evangelischen Schulen des betr. Regierungsbezirks. Kirsch, Volksschulrecht II. S. 64, weist dabei auf den Segen hin, den die bei dieser Einrichtung absolut geforderte engere Verbindung mit dem elterlichen Hause schafft. Ohne diesen würden Einrichtungen, wie sie noch in der bayerischen Oberpfalz bestehen, ganz wirkungslos bleiben; denn dort kommt es vor, daß die evangelischen Kinder durch Unterrichtsbriefe mit je 20 bis 30 Fragen in der Religionslehre unterrichtet und alle Monate bei Gelegenheit eines Sammelgottesdienstes aus der Umgegend zusammengerufen und über die gestellten Briefragen examinirt und weiter unterrichtet werden. Es zeigt sich auch hier wie überall, daß das mühsam und mit Opfern Erreichte in höherem Werthe steht und besser benützt wird unter Aufbietung aller Kräfte, als das ohne Anforderung von Opfern Dargebotene und mühelos Erreichbare. **C. G. Firnhaber.**

Wandkarten, s. Landkarten Bd. IV, 139.

Wandtafeln, s. Lehrmittel; Schulgeräthschaften Bd. VIII, 336 f.

Wechselseitige Schuleinrichtung. Es war zu Anfang des Jahres 1819, daß der dänische Obristlieutenant und Generaladjutant von Abrahamson seinem Könige, Friedrich VI., mündlichen Bericht erstattete über die neue in England, Frankreich und der Schweiz und anderen Ländern von ihm beobachtete, damals sehr verbreitete und gerühmte Bell-Lancaster'sche Schulmethode (s. d. Art.). Er hatte in den Jahren 1815—1818 als Offizier des dänischen Armeecorps die genannten Staaten bereist und sich mit Vorliebe mit den nach Bell und Lancaster eingerichteten Schulen bekannt gemacht. Er war ein begeisterter Anhänger dieses Unterrichtssystems geworden, und zweifelte nicht, daß die Einführung desselben auch in Dänemark sowohl die Zwecke des Unterrichtes als auch der Disciplin in hohem Grade fördern müßte. Durch die günstige Darstellung der erzielten Resultate wurde in dem für Hebung des Volksschulwesens besonders thätigen

Regenten das Interesse für diese Sache so sehr erregt, daß er den genannten Offizier beauftragte, ohne Verzug eine derartige Schule in Kopenhagen versuchsweise einzurichten. Schon nach vier Wochen (Febr. 1819) wurde sie unter Leitung des v. Abrahamson eröffnet, und der Versuch fiel so befriedigend aus, daß schon im April desselben Jahres eine eigene Commission zur Prüfung der Methode und Entwerfung eines Plans, wie dieselbe in allen Volksschulen des Landes eingeführt werden könne, von dem Könige niedergesetzt wurde. Die doppelte Sprache des Reichs machte es jedoch unumgänglich, für die deutschen Schulen der deutschen Herzogthümer Schleswig-Holstein eine eigene Commission hiemit zu beauftragen. Die Wahl der Mitglieder dieser letzteren fiel auf den damaligen Major v. Krohn als Vorstand, Pastor Zur Mühlen und Lehrer Eggers in Eckernförde.

Während man sich von Seiten der dänischen Commission begnügte, ganz nach den französischen und englischen Mustern zu arbeiten, d. h. eine getreue Copie des Bell-Lancasterianismus und seiner Lehrmittel für die dänischredenden Provinzen in dänischer Sprache herzustellen, fanden die von deutschem Geiste getragenen, das Bedürfnis der deutschen Provinzen erwägenden Glieder der deutschen Commission, als sie sich der Arbeit unterzogen, bald, daß die Principien des gegenseitigen Unterrichts dem deutschen Bildungsideal nicht entsprechen. Die unbedingte Einführung dieser von England und Ostindien, den Ländern der geringsten Schulbildung, ausgegangenen, durch überfüllte Schulen und Mangel an Lehrern abgenöthigten Schulmethode in den deutschen Schulen der Herzogthümer zu befürworten, war ihnen unmöglich; sie sahen darin eine Verleugnung der pädagogisch-didaktischen Grundsätze der Neuzeit, ja einen entschiedenen Rückschritt. Es schwebte ihnen ohne Zweifel vor, was ein namhafter Pädagog, Natorp (s. d. Art.), geurtheilt hatte: „Ihr Bestes ist unser Schlechtestes, und was von ihren Freunden als vollkommen ausgegeben wird, verwerfen wir als planloses Machwerk, was sie einführen wollen, haben wir schon längst auszurotten gesucht.“ Gleichwohl durften und mußten sie ein Zwiefaches anerkennen. Einmal, daß auch die Schleswig-Holstein'schen Schulen der Verbesserung fähig und bedürftig seien, weshalb jeder Fortschritt willkommen zu heißen; sodann, daß im gegenseitigen Unterrichte gewiße in ihrem Werthe nicht zu unterschätzende Grundsätze, Einrichtungen und Hülfsmittel — älteren und neueren Datums — in Anwendung und System gebracht seien, welche einen wünschenswerthen Fortschritt in allweg ermöglichen und bedingen. Der Schluß war also: Wenn diese neue Schuleinrichtung unseren Schulen zum wirklichen Fortschritt werden soll, so muß sie zuvor von ihren Mängeln gereinigt, sie muß dem deutschen Geiste angepaßt werden. Die Commission trug diese Bedenken dem Könige in einer Denkschrift vor und der König war, trotz der entgegengesetzten Meinung des v. Abrahamson, liberal genug, die Commission gewähren zu lassen. So entstand ein neuer Plan für Regelung des Unterrichtes in den deutschen Volksschulen, eine Umarbeitung des gegenseitigen Unterrichts, durch welche sowohl die richtigen Principien und praktischen Einrichtungen des englischen Systems, als auch die Forderungen der neueren durch Pestalozzi begründeten deutschen Schulwissenschaft und Schulpraxis zu ihrem Rechte kommen sollten; ein Versuch, der freilich von Anfang an Gefahr lief, keinem von beiden Theilen völlig gerecht zu werden. Dieser zunächst für die Volksschulen der deutschen Herzogthümer Schleswig-Holstein bestimmten Schuleinrichtung wurde von ihren Erzeugern der Name „wechselseitige Schuleinrichtung“ gegeben. Durch königliche Verordnung vom Jahre 1822 wurde verfügt, daß sie „in den Elementarschulen und gemischten (d. i. einclassigen) Volksschulen, wo die Fähigkeit des Lehrers, der Raum und sonstige Localumstände es gestatten, eingeführt und angewandt werden solle.“ Um aber die Lehrer zur Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung praktisch zu befähigen, wurde die Schule des königlichen Militärwaisenhauses zu Eckernförde (genannt Christianspflegehaus) zur Normalschule erhoben, in welcher jeder angehende Lehrer und jeder, der eine Anstellung oder Beförderung wünschte, einen vierzehntägigen Curs mit Erfolg durchgemacht haben mußte. Dem Anstellungsgesuche mußte ein Zeugnis hierüber, von der Eckernförder

Commiſſion ausgeſtellt, beigelegt werden. Dergleichen Zeugniſſe hatten im Jahre 1839 ſchon 853 Lehrer erhalten, wovon 210 mit der erſten, 57 mit der zweiten, 65 mit der dritten Note.

Zur richtigen Beurtheilung der „wechſelſeitigen Schuleinrichtung" müßen wir auf Lancaſter zurückgehen. Die Lancaſterſchule war ein Verſuch, das Problem zu löſen: Wie kann ein einziger Lehrer in den Stand geſetzt werden, unbeſchadet des Unterrichtszweckes, einer doppelt, ja vielfach größeren Anzahl Kinder, als man gewöhnlich einem Volksſchullehrer übergeben zu können glaubt, gleichzeitigen gemeinſamen Unterricht zu ertheilen? Dieſes Problem wird im Lancaſterianismus einfach dadurch gelöst, daß die Schüler ſelbſt die Stelle der fehlenden Lehrer bei ihren Mitſchülern vertreten, wodurch der einzige Lehrer ſich vervielfältigt. Daher der Name „gegenſeitiger Unterricht." Dies iſt aber wieder nur dadurch möglich, daß aus der Schule eine Unterrichtsfabrik gemacht wird. Der Lehrer iſt in dieſer Schule der Fabrikaufſeher, die Schülerlehrer (Monitoren) ſind die Unteraufſeher oder unmittelbaren Maſchinenarbeiter und die Schüler ſind die arbeitenden Maſchinen. Von dieſem Geſichtspuncte betrachtet hat dieſe Schuleinrichtung in der That etwas beſtechendes. Alles geht, wenn das Räderwerk aufgezogen, geſtellt und gerichtet iſt, in größter Ordnung und Präciſion ſeinen regelmäßigen Gang. Der Lehrer auf ſeinem erhöhten Platze überſieht alles; die Monitoren machen vor und geben auf; die Schüler machen und ſprechen pünctlich nach. Ein Pfiff oder Glockenzeichen, die Maſchine wird anders geſtellt, ein Commandowort der Monitoren, alle Räder der Maſchine bewegen ſich wieder, alles arbeitet ruhig weiter. Kein Zweifel, die Kinder lernen auch in dieſen Schulen leſen, ſchreiben, rechnen ſo gut, ſo ſicher, ſo fertig als in anderen Schulen. Dazu kommt und trägt bei die auf gleiche Weiſe geregelte Diſciplin. Hunderte von Kindern ſind gleichzeitig unter der Oberleitung eines einzigen Lehrers beſchäftigt; alle lernen, keines iſt müßig, keines ſtört den andern, keines treibt etwas fremdartiges; ihr Lerngeſchäft geht ſicher, ununterbrochen und ohne Störung fort. Aber — es iſt, genauer angeſehen, nur ein glänzender Mechanismus. Das Problem iſt gelöst, aber nicht „unbeſchadet des Zweckes;" denn dieſer iſt ebenſowohl ein formaler als ein materialer. Der Lancaſter'ſche Mechanismus kann zwar dem materialen Unterrichtszweck genügen, aber nimmermehr dem formalen. Die äußere, materiale Seite des Unterrichts beſteht in Beibringung gewißer Kenntniſſe und Fertigkeiten, die innere, formale in der freien Entwicklung, Bildung und Stärkung ſämmtlicher Geiſteskräfte. Es giebt Unterrichtsſtoffe und Theile, bei welchen mehr die erſtere, andere, bei welchen mehr die letztere Seite in Betracht kommt, aber in allem Unterrichte ſind beide Seiten zu beachten, und die Tüchtigkeit des Lehrers beurkundet ſich eben in der angemeſſenen durchgängigen Verbindung beider, was man deswegen den bildenden oder erziehenden Unterricht genannt hat. Dieſe Betrachtung allein ſchon ſpricht über den Lancaſterianismus das Urtheil. Lancaſter begnügt ſich mit dem materialen Ziele, dem leichteren und allein in die Augen fallenden. Und was er bezweckt, das erreicht er durch einen wohlgeordneten Mechanismus. Daß bei ihm diejenigen Unterrichtsfächer, bei welchen der formale Zweck eigentlich die Hauptſache iſt, in den Hintergrund, dagegen diejenigen, bei welchen der materiale Zweck überwiegt (wie bei den Fertigkeiten des Leſens und Schreibens), in den Vordergrund treten, iſt eine natürliche Folge dieſer Einrichtung. Nicht anders iſt es mit der Diſciplin. Auch ſie hat eine äußere und innere Seite oder Aufgabe. Die äußere — pünctliche Ordnung in allem Thun, präciſes ruhiges Zuſammenwirken aller, ſchneller Gehorſam auf's Wort — kann durch mechaniſche Mittel erreicht werden. Sie ſind in der militäriſchen Praxis zu ſuchen, und Lancaſter hat ſie mit Geſchick auf die Schulordnung angewendet. Allein die deutſche Schulkunde verlangt mehr. Unterricht und Diſciplin, beides muß als Theil der Erziehung erziehend wirken. Das kann aber durch mechaniſche Mittel nicht geſchehen und iſt überhaupt nur einem durchgebildeten Lehrer und Erzieher möglich. Die Lancaſterſchule verdankt ihren Ruhm dem, was ihre Schwäche iſt — dem Mechanismus. Ihre Glanzſeite iſt ihre Schattenſeite.

Indem die Eckernförder Schulcommission sich dies alles klar machte und demgemäß als Grundsatz aufstellte: 1) aller Unterricht muß bildend sein; 2) einen wirklich bildenden Unterricht kann nur ein gebildeter Lehrer ertheilen, kein unreifer Schüler; — schien sie damit in einem directen Gegensatz mit dem Lancasterwesen getreten zu sein, der es unmöglich machen mußte, die neue Schulunterrichtsform auf der Grundlage des gegenseitigen Unterrichts zu entwerfen. Der Gegensatz wurde aber einfach dadurch aufgehoben, daß die Commission im Unterrichte selbst ein zweifaches Element unterschied, nemlich eigentlichen Unterricht und Uebung. Indem sie beides trennte, hielt sie den Grundsatz aufrecht, den Unterricht ausschließlich dem Lehrer selbst zuzutheilen; dagegen konnte und wollte sie für die bloßen Uebungen von der Lancaster'schen Einrichtung den entsprechenden Gebrauch machen. Auf den Ruhm, hunderte von Schülern unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigen, mußte sie dabei freilich verzichten, obgleich es auch in den Herzogthümern an Lehrern sehr fehlte. Die Commission faßte aber die neue Einrichtung nicht sowohl als einen durch Lehrermangel gebotenen Nothbehelf, sondern als einen von den Regeln der Didaktik empfohlenen Fortschritt hinsichtlich der zweckmäßigen Beschäftigung einer ganzen Schule durch Trennung des Unterrichts und der Uebungen und als die nothwendige Ausfüllung einer bis dahin noch unausgefüllten Lücke auf. Der Zweck Lancasters, recht viele Kinder zugleich zu beschäftigen, war ihr von untergeordnetem Werthe; sie erhob sich zu der allgemein pädagogischen Forderung, sämmtliche Kinder der Schule, sei sie größer oder kleiner, gleichzeitig zweckmäßig zu beschäftigen. Es handelte sich in ihren Augen von der zweckmäßigsten Einrichtung der Selbstbeschäftigung der Kinder, nicht von dem eigentlichen Unterricht. Aber in diese Unterscheidung, die man in jeder Schule kennt, sollte Ordnung und System gebracht werden durch die wechselseitige Schuleinrichtung. Die Aufgabe gestaltete sich demnach so: An jedem Unterrichtsgegenstande mußte unterschieden werden, was dem eigentlichen Unterrichte zugehöre und was Sache der bloßen Uebung (Einübung) sei, um jenes ausschließlich dem Lehrer zuzuweisen, und dieses von einzelnen Schülern (Gehülfen) in ganz kleinen Abtheilungen — ähnlich den Lancasterkreisen — besorgen zu lassen.

Dies ist der Grundgedanke der wechselseitigen Schuleinrichtung. Will man also eine Definition von der wechselseitigen Schuleinrichtung geben, so läßt sie sich so ausdrücken: die w. Sch. ist eine solche Organisation der gesammten gleichzeitigen Thätigkeit einer Schule, bei welcher der eine Theil der Schüler in dem, was ihnen durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers zu klarer, innerer Anschauung gebracht worden ist, unter aus ihrer Mitte gewählten Gehülfen in ganz kleinen Abtheilungen und mit Befolgung einer festen Stufenordnung geübt wird, damit Fertigkeit entstehe, während zur selben Zeit der andere Theil vom Lehrer unmittelbar in den verschiedenen Schulfächern unterrichtet wird, damit gründliche Einsicht bewirkt werde. Die Unterrichtsmethode, wie sie der Lehrer bei seinem Unterrichte nach allgemeinen Principien zu befolgen hat, blieb dabei unberührt, weswegen die Commission Recht hatte, die Benennung „gegenseitiger Unterricht" als ungenau und misverständlich zurückzuweisen und in „wechselseitige Schuleinrichtung" zu verändern. Der Vortheil dieser Trennung der Uebungen von dem eigentlichen Unterrichte und der Theilung des Schulgeschäftes zwischen Lehrer und Schülergehülfen sollte darin bestehen, daß der Lehrer immer nur eine Abtheilung der Schüler vor sich hat, der er seine Kraft ungetheilt zuwenden kann, während die Selbstthätigkeit der anderen Abtheilungen mit Hülfe der Monitoren weit zweckmäßiger und geordneter, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung möglich ist, vor sich geht, ohne die Mitwirkung des Lehrers in Anspruch zu nehmen. In der That beruht der praktische Vortheil der w. Sch. vornehmlich in der Organisation der Selbstbeschäftigung der Schüler, und gleichzeitiger größeren Concentration der Lehrerkraft.

Fassen wir zuerst diese Seite der w. Sch. in's Auge, so enthält sie die Aufgabe: 1) in den Unterrichtsgegenständen die Uebungselemente vom eigentlichen Unterrichtsstoffe

zu scheiden; 2) den Uebungsstoff in eine angemessene Anzahl kleiner sich streng an einander reihender Uebungsstufen zu zerlegen und mit dem Unterrichte in Einklang zu setzen. Demgemäß entwarf die Commission für die Normalschule in Eckernförde Tabellen oder Vorlegeblätter, 66 für die Leseübungen, 70 für die Schreibübungen und 100 für die Rechenübungen, ohne jedoch tüchtige Lehrer in ihrer Freiheit beschränken zu wollen, in ihren Schulen nach den besonderen Verhältnissen sich einer anderen Eintheilung des Stoffs auf mehr oder weniger Tabellen zu bedienen. Es springt in die Augen, daß gerade diese Lehrfächer am meisten Uebungsstoff enthalten und am meisten Uebungszeit erfordern. Indessen bieten auch die übrigen Fächer mehr oder weniger Stoff zur Uebung dar, z. B. im Religionsunterrichte das Abhören und Repetiren der gelernten Sprüche und Lieder, in den Realfächern (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte) die Einprägung der Länder, Berge, Meere, Flüsse, Städte auf der Karte, der Jahreszahlen der Geschichte u. a. Jedoch ist man in der Normalschule mit der Anwendung der w. Sch. nicht so weit gegangen. Man hat sich begnügt, die Fertigkeiten des Lesens, Schönschreibens, Zeichnens und des Kopf- und Tafelrechnens in den Uebungsabtheilungen mittelst der Gehülfen zu betreiben. Schreiber dieses wohnte zwar auch einmal in einem großen Musiksaale daselbst einer Unterrichts- (Uebungs-) stunde in den verschiedensten musikalischen Instrumenten nach wechselseitiger Schuleinrichtung, d. h. in gleichzeitiger, von einander unabhängiger Uebung ganz kleiner Abtheilungen durch geübtere Schüler unter Aufsicht des Musiklehrers bei. Aber das gehörte nicht in den Kreis der Normalschule, und war wohl nur ein allerdings sehr eigenthümlicher Versuch, zu zeigen, daß der einzelne Musicirende (auch der Zuhörer) sein Ohr gegen alle anderen Töne außer denjenigen, die er selbst oder sein Nebenmann hervorbringt, abzusperren vermag.

Auch die Zahl der Uebungsstufen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände konnte verschieden festgestellt werden. Die Commission nahm für das Lesen 15, für das Schreiben 10, für das Rechnen in der Elementarclasse 13 Stufen an, während von dem Elementarlehrer Tiedemann in der Stadtschule zu Eckernförde die Leseübungen in 13 Hauptstufen mit 28 Nebenstufen, die Schreibübungen in 9 Hauptstufen mit 34 Nebenstufen, das Kopf- und Tafelrechnen in 10 Hauptstufen mit 36 Nebenstufen eingetheilt worden sind. Die Hauptstufen mögen hier stehen. A. Lesen. 1) Grundlaute; 2) Mitlaute; a) geordnet nach den Sprachorganen, b) nach ihrer Schriftform, c) nach dem Alphabet; 3) Sylben von einem Grundlaut und einem Mitlaut, a) als Auslaut, b) als Anlaut; 4) Wörter von zwei Lauten; 5) Wörter von drei Lauten; 6) Zweisylbige Wörter; 7) Drei- und mehrsylbige Wörter; 8) Dehnungs- und Schärfungszeichen; 9) Wörter mit gehäuften Mitlauten; 10) Das Abtheilen der Wörter in Sylben; 11) Lesen ganzer Sätze; 12) und 13) Lesen im Buch. B. Schreiben. 1) Uebungen des Auges oder Legen der Puncte, Linien, Winkel und Figuren mit kleinen Steinen; 2) Zeichnen der Puncte, Linien, Winkel und Figuren; 3) Das kleine Alphabet der deutschen Currentschrift nach ihren Bestandtheilen zusammengesetzt; 4) Sylben und zweisylbige Wörter; 5) Wörter mit großen Anfangsbuchstaben; 6) Kleine Sätze; 7) Längere Sätze; 8) Sittenregeln, Sprüchwörter und Sätze religiösen Inhalts; 9) Lateinische Schrift. C. Rechnen. I. Das bloß mündliche Rechnen: 1) Die Zahlen von 1—10; 2) Von 1—100; 3) Leichtes Addiren und Subtrahiren; 4) Leichtes Multipliciren und Dividiren; 5) Alle vier Grundrechnungsarten in etwas schwereren Aufgaben. II. Das schriftliche Rechnen. 1) Die Einer; a) Uebung im Zifferschreiben, b) Leichtes Addiren, c) Leichtes Subtrahiren; 2) Zehner; a) Addiren, b) Subtrahiren; 3) Erste Vierspeziesclasse; 4) Zweite Vierspeziesclasse; 5) Dritte Vierspeziesclasse (Hunderte); 6) Vierte Vierspeziesclasse (Numeriren bis zur Million); 7) Rechnen mit ungleich benannten Zahlen (Maße, Gewichte, Verwandeln von Dingen größerer Art in kleinere ꝛc.); 8) Fünfte Vierspeziesclasse; 9) Sechste Vierspeziesclasse; 10) Regel de tri, Aufgaben.

Die Wandtabellen, auf welche der Monitor nur mit einem Stäbchen zu zeigen hat,

um seine Abtheilung die Uebung nach der Reihe vornehmen zu lassen, und die Vorlegeblätter (bei dem Schreiben und Zeichnen) enthalten den sämmtlichen Uebungsstoff in Fragen, Aufgaben und Lese- und Schreibstoff. Wie aber diese Uebungen neben dem eigentlichen Unterrichte hergehen, zeigt folgende Uebersicht. In der Normalschule, einer Elementarclasse mit zwei Abtheilungen, werden die Uebungen mit dem eigentlichen Unterrichte in folgender Weise verbunden. Während die Unterclasse sich im Schreiben übt, hat die Oberclasse entweder Religionsunterricht oder Denkübungen oder Geographie. Während der Leseübung der Unterclasse hat die Oberclasse Unterricht im Lesen, Gedächtnisübung, Däniſchlesen, Sprachunterricht oder Geographie. Während der Uebungen der Unterclasse im Rechnen erhält die Oberclasse Unterricht im Rechnen. Dagegen giebt der Lehrer, während sich die Oberclasse im Schreiben übt, der Unterclasse Unterricht in Formenlehre, Rechtschreiben, moralischen Erzählungen oder Denkübungen; während die Oberclasse Leseübungen hat, wird die Unterclasse im Anschauungsunterricht oder Lesen und Auflösen unterrichtet; und während sich die Oberclasse im Rechnen übt, erhält die Unterclasse Unterricht im Kopf- und Tafelrechnen. Alle diese Ein- und Austheilungen lassen unstreitig viel zu wünschen übrig. Es fehlt daher auch in den verschiedenen Schulen mit w. Sch. nicht an einer großen Anzahl Varianten.

Eine weitere Aufgabe für die Commission war die Regelung des Gehülfenwesens. Man gieng dabei von folgenden leitenden Grundsätzen aus: 1) Die Gehülfen müßen regelmäßig und in nicht zu großen Zeiträumen abwechseln. Der Lehrer bestimmt also je für eine halbe Woche (Montag und Donnerstag) die Gehülfen für sämmtliche Uebungsabtheilungen und führt hierüber ein Verzeichnis, das Hülfsprotocoll, in welchem zugleich der Stand und Gang der Schüler hinsichtlich der Uebungsstufen, auf welcher sie stehen, verzeichnet wird. 2) Der Gehülfe muß selbst mindestens auf einer 2—3 Stufen höheren Stufe stehen, als diejenige ist, mit der er die Uebungen vorzunehmen hat. Zu unterscheiden aber sind Stufen und Abtheilungen. Mehrere Abtheilungen können auf der gleichen Stufe sich befinden; aber jeder Gehülfe hat nur eine Abtheilung von 3—5 Schülern. Sobald ein Schüler die gehörige Fertigkeit einer Stufe erlangt hat, rückt er in eine höhere Stufe, d. i. in eine Abtheilung einer höheren Uebungsstufe vor. Hierauf beruht ein Hauptvorzug der w. Sch., daß nämlich kein Schüler bei einer Uebung länger gehalten wird, als bis er sie zur Fertigkeit gebracht hat, aber auch zu keiner neuen übergeht, als bis er die vorhergehende gehörig eingeübt hat. Indessen hat sich in der Eckernförder Normalschule bald auch das Bedürfnis herausgestellt, neben den Gehülfen einen Oberaufseher zu haben, welcher kleine Anstöße und Ungehörigkeiten, Differenzen der Gehülfen mit ihren Uebungsschülern u. drgl. ausgleichen oder verhüten könnte, ohne den unterrichtenden Lehrer selbst damit zu behelligen. Und da man in dem Eckernförder Waisenhause, zu welchem die Schule gehört, immer einige ältere Zöglinge zurückbehält, die zu Militärmusikern gebildet werden, so konnte man dieses Bedürfnis leicht befriedigen. Ein solcher Aufseher hat, während der Lehrer seine Abtheilung unterrichtet, bei den Uebungsabtheilungen herumzugehen und nachzusehen und etwaigen kleinen Anständen in aller Stille abzuhelfen. Wo man die Mittel zu einer solchen Aufsicht nicht auf andere Weise — etwa durch Schulpräparanden — aufbringen kann, muß eben der Lehrer selbst, während er seine Abtheilung unterrichtet, auch die übrigen Abtheilungen so weit im Auge behalten, daß er auf ein Zeichen, das der Gehülfe durch Handaufheben macht, demselben zu Hülfe kommt, oder eine Weisung ertheilt.

Neben dem erwähnten Hülfsprotocoll besteht noch ein Sittenprotokoll, worin das tägliche Verhalten der Schüler in Hinsicht auf Fleiß und Sittlichkeit notirt wird, um es in den wöchentlichen und halbjährigen Censuren zur Sprache oder Rüge zu bringen, um die Zeugnisse der Schüler darnach fertigen zu können. Ein Tagbuch, das zu den beiden genannten Protocollen die täglichen und stündlichen Notizen liefert, wonach Sitten- und Hülfsprotocoll halbwöchentlich und wöchentlich zu ergänzen sind, ist nur eine Consequenz,

die zwar von der Genauigkeit geboten erscheint, aber dem Lehrer seine Schreibereilast bedeutend vermehrt.

Fassen wir alles zusammen, so ergiebt sich Folgendes in Betreff des Verhältnisses der Eckernförder Schuleinrichtung zu dem englischen und zu dem deutschen Unterrichtssysteme. Die w. Sch. hält an dem Grundsatze fest, daß der eigentliche, bildende Unterricht in allen Fächern nur vom Lehrer selbst gegeben werden könne und dürfe. Dadurch huldigt sie den Principien der neueren deutschen Pädagogik. In Uebereinstimmung damit verwirft sie eine allzu große Anzahl Schüler, welche gleichzeitig Unterricht von demselben Lehrer zu empfangen haben. Dadurch tritt sie in Gegensatz mit dem Systeme des „gegenseitigen Unterrichts." Sie will kein Nothbehelf sein, weder gegen den Mangel an Lehrern, noch gegen die Armut der Schüler. Dagegen acceptirt sie gerne die kleinen Schülerabtheilungen des Lancasterianismus, macht sie sogar noch kleiner und stellt sie unter die Aufsicht und Leitung von Gehülfen (Monitoren), die nur um wenige Stufen ihren Mitschülern voraus sind und nur für den Zweck der Einübung von Fertigkeiten, die mechanische Wiederholung und Einprägung in das Gedächtnis erfordern und vom Lehrer zuvor im Unterrichte gehörig erklärt und aufgeklärt worden sind. Gleichermaßen bedient sie sich zu diesem Zwecke und zur Erhaltung der Ordnung der lancaster'schen Hülfsmittel (Tabellen, Protocolle) und der militärischen Commandoworte, ohne jedoch die dem deutschen Geiste widerstrebenden Zuchtmittel mit in Kauf zu nehmen. Dagegen verpflichtet sie den Lehrer, in dem Unterrichte, den er selbst giebt, allen Forderungen eines wahrhaft bildenden Unterrichts Rechnung zu tragen, was selbstverständlich auch auf die Abfassung und Abstufung der Uebungstabellen und Vorlagen entscheidenden Einfluß üben muß.

Daß die w. Sch. ein geräumiges Schulzimmer, zweckmäßig construirte Schulbänke und gehörigen Raum an den Wänden, wo die Tabellen hängen, erfordere, bedarf kaum ausdrücklicher Erwähnung. Zwischen den Bänken muß überdies ein Durchgang für die Uebungsabtheilungen und den Lehrer frei sein. Der Platz des Lehrers aber muß so gewählt sein, daß sich von ihm aus alle Abtheilungen übersehen lassen. Für das Wechseln der Plätze und der Uebungen wird das Zeichen mit einem Glöckchen gegeben.

Um ein Bild des Ganzen dieser Einrichtung zu geben, möge eine kurze Schilderung des Herganges an einem Schulvormittage hier seine Stelle finden. Noch vor dem Glockenschlage (8 Uhr), erscheint der Lehrer in der Schule. Der Obergehülfe ist auch schon da und rüstet die nöthigen Unterrichtsmittel. Nun treten die Kinder ein und stellen sich unter ihren an den Wänden je in Entfernung von einem Fuß angebrachten Laufnumern auf. Nachdem ein oder zwei Liederverse von den Kindern gesungen sind, tritt der Lehrer auf den erhöhten Platz vor dem Katheder und ruft einen oder mehrere, bald größere, bald kleinere Schüler auf, das Gebet zu sprechen. Sie sprechen ein auswendig gelerntes kurzes Gebet von ihrem Platze. Der Lehrer: „Erste Abtheilung, zur biblischen Geschichte! Die übrigen lesen! Gehülfen an ihren Platz!" Die Gehülfen begeben sich jeder an den Ort, wo seine Uebungsclasse ihre Leseübung zu halten hat, dreht die Lesetabelle, welche umgekehrt an der Wand hängt, um, und nimmt den Zeigestab von der Wand herab. Der Lehrer giebt von seinem erhöhten Platze ein zweites kurzes Commando, worauf sich alle Abtheilungen in Bewegung setzen. Die erste Abtheilung nimmt die vorderen Subsellien ein, die übrigen versammeln sich um die Gehülfen. Ist alles am Platze, so commandirt der Lehrer: „fangt an!" und jede Uebungsclasse beginnt ihre Uebungen an der Tabelle. Der Lehrer aber nimmt mit seiner Abtheilung die biblische Geschichte vor. Der Obergehülfe geht bei den Uebungsabtheilungen umher, um nachzusehen, ob alles ordentlich fortgehe und etwaige Anstände abzustellen. Hat ein Gehülfe irgend etwas, z. B. eine Klage gegen einen unfolgsamen Schüler vorzubringen, so hebt er nur den Arm in die Höhe; der Obergehülfe hat darauf zu merken und Abhülfe zu bringen. Nur in ganz dringenden Fällen darf der Lehrer selbst — während des Unterrichts — damit behelligt werden. In jeder Uebungsclasse wird nur leise gesprochen, damit keine die andere störe und das unvermeidliche Geräusch der Uebungen nicht in einen dem Unterrichte hin-

derlichen Lärmen ausarte. Zehn Minuten vor 9 Uhr bricht der Lehrer seinen Unterricht mit der ersten Abtheilung ab, um bei den Leseabtheilungen nachzusehen, wie weit sie gekommen, und sie zu überhören, ob sie zu einer neuen Tabelle, oder einzelne Schüler in eine höhere Lesestufe übergehen können. Während dieser Zeit lernt die erste Abtheilung Memoriraufgaben. Hierauf commandirt der Lehrer: „Halt an!" Die Uebungsabtheilungen hören auf zu lesen und drehen sich gegen den Lehrer um. Die Gehülfen hängen die Zeigestäbe an die Wand und wenden die Tabelle um. Der Obergehülfe hilft überall nach, wo es nöthig ist. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze wartet einige Secunden, bis alles ruhig ist. Dann spricht er: „Zweite Abtheilung, Anschauungsunterricht! Die übrigen schreiben!" Die Uebungsclassen marschiren an ihre Plätze. Die Unterrichtsabtheilung nimmt die vorderen Subsellien ein; die schreibenden reihen sich in die entfernteren Bänke. Alles in militärischer Ordnung. Der Obergehülfe sorgt für Aufstellung der Schreibtabellen und Austheilung der Federn oder Griffel. Ist alles in Ordnung, so befiehlt der Lehrer: „fangt an!" worauf die Schreibabtheilungen schreiben und der Lehrer mit seiner Abtheilung den Anschauungsunterricht beginnt. Dies währt ¾ Stunde. In der letzten Viertelstunde giebt der Lehrer seiner Abtheilung auf, einige Sätze, einen Denkspruch, Bibelvers u. dgl. aus dem Anschauungsunterrichte auf die Tafel zu schreiben, während er die Schriften der Schreibabtheilungen durchsieht. Ist das geschehen, so wird ein kleines Interstitium gegeben, worauf zum Rechnen commandirt wird. Auch hiemit wird es auf gleiche Weise gehalten.

Es erübrigt, die von dieser Einrichtung erwarteten Vortheile, sowie die dagegen vorgebrachten Bedenken zu besprechen. Die Vortheile liegen theils in der möglichsten Ausnützung der Schulzeit für eine fortwährende, zweckmäßige Beschäftigung aller Schüler, theils in der ungetheilten Verwendung der Lehrerkraft in demjenigen Theile des Unterrichts, in welchem sie durch keine andere Kraft ersetzt werden kann. Eine Schule, deren Einrichtung es mit sich bringt, daß von 80—100 Schülern verschiedenen Alters und verschiedener Begabung jeder in jedem Augenblicke zweckmäßig beschäftigt ist, d. h. zur selbstthätigen Beschäftigung mit einer seiner Kraft und Entwicklungsstufe genau entsprechenden Aufgabe angehalten wird, ist offenbar gegen Schulen, in welchen immer ein großer Theil der Schüler müßig oder doch halbmüßig, weil nicht gehörig zur Selbstthätigkeit angeregt dasitzt, im Vortheil. Das ist aber in der w. Sch. der Fall. Durch die kleinen genau abgestuften Uebungsabtheilungen wird es möglich, jedem Schüler den gerade ihm angemessensten Uebungsstoff zuzuweisen, ihn immer nur mit möglichst gleichen Mitschülern zusammen zu üben und vorrücken zu lassen, und in unausgesetzter Selbstthätigkeit so lange — nicht länger, nicht kürzer — als er es nöthig hat, daran zu halten. Kurz, es wird durch die w. Sch. mehr als bei jeder andern Einrichtung möglich, der Individualität jedes einzelnen Schülers wenigstens bei dem Einüben der Fertigkeiten vollständig Rechnung zu tragen. Indessen hat auch dieser Vortheil seine Kehrseite. Eine zu große Zersplitterung der Uebungsclasse könnte die Schüler nur weiter aus einander bringen, während der Schulzweck fordert, sie möglichst beisammen zu halten, da auch der unmittelbare Unterricht sie zusammenfaßt. Es gilt also jedenfalls, die Interessen der Individualität und der Gesammtheit mit einander zu vereinigen und so viel als möglich in Einklang zu bringen. Doch hören wir hierüber die Stimmen der Pädagogen, die sich seiner Zeit für diese pädagogische Novität besonders interessirt haben. Die w. Sch. hat Lobredner und Tadler gefunden. Im Lob und Tadel gieng man zu weit. Das Neue erweckte in wohlwollenden Beurtheilern weitergehende Erwartungen, welche die Theorie eingab, aber die Erfahrung nicht erfüllte. Die Tadler aber urtheilten öfters ohne gehörige Kenntnis der Principien nach dem Eindrucke ungünstiger Beobachtungen und schütteten das Kind mit dem Bade aus. Zu denjenigen Pädagogen, welche die w. Sch. mit Wärme befürworteten, gehört der preußische Schulrath C. C. G. Zerrenner; zu denjenigen, welche sie nachdrücklich bekämpften, der preußische Seminardirector A. Diesterweg. Zerrenner ließ im Jahre 1832 eine Schrift erscheinen: „Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen

Schuleinrichtung." Sie war die Frucht eines vierzehntägigen Aufenthalts in Eckernförde und des Besuches vieler Stadt- und Landschulen in Schleswig-Holstein mit dieser Einrichtung. Dieser Schrift folgte im Jahre 1837 eine zweite zur Vertheidigung seines in der ersteren über die w. Sch. abgegebenen Urtheils mit dem Titel: „Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem innern und äußeren Werthe mit Beziehung auf des Seminardirectors Dr. Diesterweg Urtheil über dieselbe." Dieses Urtheil hatte Diesterweg im Jahre 1836 in einem Schriftchen: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836" veröffentlicht, und sich darin als entschiedener Gegner der w. Sch. zu erkennen gegeben. Diese Schriften zeigen, wie man von Gönnern und Gegnern in Gunst und Ungunst zu weit gieng. Nach Zerrenner gewährt die w. Sch. sowohl in Beziehung auf den Unterrichts- als in Beziehung auf den Erziehungszweck die entschiedensten Vortheile. In ersterer Hinsicht giebt er an und führt aus: 1) „Nur bei der strengen Classification der w. Sch. kann der Unterricht jedem Kinde ganz angemessen sein." (Hier verwechselt Z. Unterricht und Uebung; nur in letzterer Hinsicht ist sein Satz richtig.) 2) „Die Begrenzung, Ordnung und Abstufung des Unterrichts- (soll heißen Uebungs-) stoffes zwingt den Lehrer zur Ordnung in seinem Unterrichte, erleichtert dem Inspector die Verfolgung des Ganges, verhütet das Ueberschreiten des Zieles." (Ist das nicht bei jedem genau bestimmten und eingehaltenen Lehrplane der Fall?) 3) „Der Lehrer gewinnt mehr Zeit für seinen Unterricht." (Seine Kraft wird aber auch unausgesetzter — für ältere Lehrer vielleicht aufreibend — in Anspruch genommen.) 4) „Dem Lehrer wird es leichter, der Abtheilung, die er gerade unterrichtet, sich ganz hinzugeben." (Vorausgesetzt, daß er sich auf Monitoren und Gehülfen verlassen kann.) 5) „Nach dem Unterricht tritt sogleich die gehörige Befestigung durch Uebung des Gelernten ein." (Für diejenigen, welche mit ihren Uebungen auf der Unterrichtsstufe stehen — vgl. weiter unten.) 6) „Die Gehülfen gewinnen durch die Wiederholung an Festigkeit und Sicherheit." (Aber sie verlieren Zeit zum Fortschreiten.) 7) „Darin, daß die Kinder genau sehen, wie sie und andere von Tabelle zu Tabelle vorrücken, und wie weit sie noch vom Ziele sind, liegt ein bedeutender Antrieb zum Fleiß." 8) „Die Hausaufgaben werden großentheils entbehrlich." 9) „Schulversäumnisse kommen weniger vor, weil die Zurückbleibenden den Schaden unmittelbar empfinden, und wenn sie vorkommen, wirken sie weniger nachtheilig, weil jedes Kind auf dem ihm angemessenen Posten bleibt." 10) „Ein Lehrer kann viel leichter eine große Anzahl von Schülern zweckmäßig und erfolgreich unterrichten." (Ist die Schule überfüllt, so kann der Lehrer auch mit w. Sch. nichts ersprießliches leisten.) 11) „Selbst ein unfähiger Lehrer kann noch etwas leisten." Zerrenner meint, bei einem solchen Lehrer werde freilich die w. Sch. zum Lancasterianismus herabsinken; aber die Maschine schaffe doch das Nothdürftigste. Allein damit räumt er ein, daß nur ein fähiger, kräftiger, gewandter Lehrer die w. Sch. ihrem Wesen nach zweckmäßig und mit Erfolg anzuwenden vermag. 12) „Bei der w. Sch. kann eine Elementarschule ihr Ziel viel weiter hinaussetzen." Nicht geringer sind die Vortheile, welche Zerrenner von der w. Sch. in Beziehung auf den Erziehungszweck der Schule erwartet. 1) „Sie erleichtert dem Lehrer eine genaue Aufsicht." (Nemlich eine mittelbare, indem er, wie Z. sagt, durch die Gehülfen statt mit zweien, vielleicht mit 30, 40 Augen sieht; aber ob diese 30 Augen — vielmehr Brillen — die zwei Augen des Lehrers ersetzen?) 2) „Der Lehrer lernt alle seine Schüler in ihrer ganzen Individualität genauer kennen." 3) „Die Schüler werden an feste Ordnung, stete Regelmäßigkeit und festen Gehorsam gewöhnt." (Ist doch auch ohne w. Sch. möglich.) 4) „In den Schülern wird frühe Gemeinsinn und Sinn für Gemeinnützigkeit geweckt." (Nemlich durch den Gehülfen- und Aemterdienst.) 5) „Sie dient zur Charakterbildung." (Wieder durch die verschiedenen Aemter, welche die Schüler abwechselnd zu besorgen haben, und die verschiedenen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, in welche sie dadurch kommen. Freilich kann dies auch leicht einen verderblichen Einfluß auf den Charakter haben.) 6) „Sie wirkt überhaupt wohlthätig auf Sittlichkeit und Sittenbildung der Kinder." (Durch die

Humanität der Disciplinarmittel in Eckernförde; allein das ist nichts den w. Sch. eigenthümliches.) 7) „Durch das Gehülfenwesen wird eine gewiße Gewandtheit, Ordnungssinn und Pünctlichkeit für Geschäfte des Lebens erlangt, namentlich die Fertigkeit, das was sie selbst gelernt haben und verstehen, anderen klar mitzutheilen." (Das fällt dem Unterrichte zu, mit dem die Uebungsgehülfen nichts zu thun haben.) 8) „Sie führt zur Ordnung und Reinlichkeit, und ist der Gesundheit und guten Körperhaltung zuträglicher." (Zerrenner meint, durch das Stehen der Kinder vor Anfang der Schule unter ihren Laufnumern an der Wand, wo sie vom Lehrer gemustert werden, und die Abwechslung von Stehen und Bewegen auf Commando in den Lectionen.) 9) „Also ist die wechselseitige Schuleinrichtung vorzüglich geeignet, eine Schule, und selbst eine größere Kindermasse, gehörig zu discipliniren und die moralische Ausbildung der Jugend zweckmäßig zu befördern."

Ganz anders lautet das Urtheil, wenn wir Diesterweg (a. a. O.) hören. Er erkennt an, daß es für die Fortschritte von der außerordentlichsten Wichtigkeit sei, daß nur solche Schüler zusammen unterrichtet werden, welche auf derselben Stufe stehen, wie es in der w. Sch. in Wirklichkeit der Fall ist. Aber er berechnet, wenn in einer Schule von 60 Kindern für das Lesen etwa 12, für das Rechnen 10, für das Schreiben 6 Abtheilungen oder Gruppen von bezw. 5, 6, 10 Schülern gebildet werden, so werde die Zeit, in welchem der einzelne Schüler mit seiner Gruppe im Lesen, Rechnen, Schreiben vom Lehrer selbst unterrichtet wird, auf ein Zwölftel, ein Zehntel, ein Sechstel der diesen Gegenständen überhaupt zugewandten Zeit reducirt. Also, meint er, sei nur die Wahl zwischen einer Masse von Abtheilungen genau abgestuft, meist arbeitend unter Leitung von Schülergehülfen, und wenigen Abtheilungen, aber diese um so länger von dem Lehrer selbst unterrichtet. Letzteres zieht Diesterweg bei weitem vor, muß also das Erstere verwerfen. Hierauf war es den Vertheidigern der w. Sch. leicht zu repliciren: Deine ganze Berechnung ist falsch; denn sie beruht auf Verwechslung von Unterricht und Uebung. In der w. Sch. ist die ganze Schulzeit und die auf jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand zu verwendende Zeit in Unterrichtsstunden und Uebungsstunden getheilt. Durch die Uebungen unter den Schülergehülfen verlieren die einzelnen Schüler nicht das Geringste des Unterrichts bei dem Lehrer. Denn den Unterricht bekommt jedes Kind ausschließlich von dem Lehrer. Nur die Uebungen werden durch Gehülfen vorgenommen. Zum Behufe des Unterrichts aber sind die Schüler nicht in 12, 10, 6, sondern nur in zwei (höchstens drei) Abtheilungen getheilt; jeder Schüler hat also die Hälfte der ganzen Schulzeit Unterricht vom Lehrer selbst, mögen es noch so viele Uebungsabtheilungen sein, die ja gleichzeitig, nicht nach einander, geübt werden. Ist es doch bei der gewöhnlichen Einrichtung, wenn die Schule aus zwei Abtheilungen besteht, auch so, nur mit dem Unterschiede, daß bei der gewöhnlichen Einrichtung der Lehrer auch das Geschäft des Uebens selbst zu übernehmen genöthigt ist, dann aber auch selbstverständlich auf den eigentlichen Unterricht weniger Zeit verwenden kann. Doch Diesterweg hat noch andere Bedenken. Das Uebertragen der Uebungen an Schüler ist ihm überhaupt bedenklich. Er glaubt, daß der Lehrer auch bei den Uebungen nicht entbehrt werden könne. „Das bildende Lesen verlange Verständnis; darum müßen überall Fragen nach dem Inhalt eingeschoben werden. Bei dem Rechnen komme alles auf die Einsicht an. Gehe man zu schnell zu Uebungen über, so entstehe der alte Rechenmechanismus. Beim Schreibenlernen komme es weniger auf unaufhörliche Uebungen, als auf verständige Anleitung zu aufmerksamem Sehen und auf Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen an." Hier scheint mir Diesterweg wieder zu weit zu gehen. Die Fertigkeit des Lesens, Schreibens, Rechnens beruht unleugbar zum großen Theil auf mechanischer Uebung und kann derselben nicht entbehren. Wenn also der Lehrer in seinen Unterrichtsstunden den nicht mechanischen Theil, der Einsicht und verständige Auffaßung erfordert, gehörig hervorgehoben hat, so muß doch auch der bloß mechanischen Uebung ihr Recht werden. Und zwar gehört viele Uebung dazu. Denn die Fertigkeit wird weder schon durch die Einsicht erlangt, noch

hält sie gleichen Schritt mit der letzteren. Man kann nun zugeben, daß der Lehrer auch die Uebungen noch fruchtbringender machen würde, wenn er sie selbst vornehme; aber das ist in keiner Schule ohne anderweitige Nachtheile und Verkürzung des Unterrichts möglich; am wenigsten in überfüllten Schulen. Daher werden sie in den gewöhnlichen Schulen zum Theil in die Selbstübungen zu Hause verwiesen. Sind sie da unter bessere Leitung gestellt? Ein weiteres Bedenken Diesterwegs ist: „Die Kinder müßen, um kein zu großes Geräusch zu machen, in den Uebungsstunden sehr leise sprechen. Das hat nachtheilige Folgen. Es wird zur Gewohnheit und die Sprachorgane bleiben ungebildet.“ Die Erfahrung hat dieses Bedenken keineswegs bestätigt. Es giebt Schulen mit wechselseitiger Einrichtung, in welchen die Kinder ganz vernehmlich laut reden. Und wenn Diesterweg hinzufügt: „Was in 6 oder 10 Stunden eingewöhnt ist, wird in der siebenten oder elften Stunde nicht mehr bleibend vernichtet,“ so beruht das wieder auf einer sonderbaren, oben nachgewiesenen Verwechslung. Diese Verwechslung stellt ihm durchaus das Gespenst des vorherrschenden Mechanismus in der w. Sch. vor. „Das mechanische Ueben, sagt er, die vielen Stunden der Selbstbeschäftigung, in welchen es nur auf's Machen ankommt, befestigen die Schüler im mechanischen Wesen. Geistig geweckte Kinder wird man daher weit eher in anderen Schulen zu suchen haben.“ Auf diese durchaus falsche Voraussetzung gestützt, steht Diesterweg nicht an zu behaupten, der eigentliche Geist einer solchen Schule laufe „auf Ueben und Machen, nicht auf Einsehen, Denken und mündlich lebendiges, freies Darstellen hinaus.“ Mit diesem Urtheile wäre freilich, wenn es gegründet wäre, über die ganze Sache der Stab gebrochen. Allein dieses harte, absprechende Urtheil ist nicht gegründet. Vielmehr ist wohl anzunehmen, daß die Kinder, nachdem sie eine Zeitlang ausschließlich mit Einübung des Bekannten beschäftigt worden sind, gerne und mit neuer Kraft sich dem belebenden weiterführenden Unterrichte des Lehrers zuwenden werden.

So wenig Gewicht auf diese Ausstellungen zu legen ist, da sie sichtlich in einer unrichtigen, durch zu kurze, oberflächliche Beobachtung erzeugten Auffassung der Unterrichts- und Uebungsabtheilungen ihren Grund haben, so bleibt dagegen ein Bedenken übrig, das nicht so leicht zu beseitigen sein dürfte. Da nemlich, wie bemerkt, die ganze Schule nur in zwei, höchstens drei Unterrichtsclassen getheilt ist, jede dieser Unterrichtsclassen aber 4, 5, 6 oder noch mehr Uebungsabtheilungen, die wenigstens theilweise auf verschiedenen Uebungsstufen stehen, in sich begreift, so ist schwer einzusehen, wie der Lehrer, wenn er diese verschiedenen Uebungsstufen in seiner Unterrichtsclasse beisammen hat, seinen Unterricht für die ganze Classe zu einer zweckmäßigen Vorbereitung auf die Uebungen machen könne. Es erscheint dadurch illusorisch, was oben rühmend angeführt worden ist, daß das vom Lehrer zur Einsicht Gebrachte sogleich durch die nachfolgende Uebung eingeprägt und befestigt werde. Der Gang des Unterrichts wird sich vielmehr unter diesen Umständen mehr oder weniger unabhängig von den Uebungsstufen halten müßen. Durch dieses unvermeidliche Auseinandergehen von Unterricht und Uebung verliert aber beides. Denn nur ihre beständige wechselseitige Beziehung auf einander kann es rechtfertigen, sie überhaupt in der Art zu trennen, wie es in der w. Sch. geschieht. Nur die innere Verbindung und das gleichmäßige Fortschreiten des Unterrichts und der dazu gehörigen Uebungen giebt jenem die praktische Anwendung und den festen Halt, diesen die bildende theoretische Begründung. Vollständig ist dieses aber bei Zusammenfassung von mehreren verschiedenen Uebungsstufen in eine Unterrichtsabtheilung nicht wohl möglich. Hier liegt also jedenfalls eine noch ungelöste Schwierigkeit.

Die Frage, wie der gleichzeitige Unterricht einer größeren Anzahl von Schülern verschiedenen Alters und oft sehr verschiedener Begabung durch einen Lehrer mit den Grundsätzen eines bildenden Unterrichts und namentlich mit der Forderung, die Schüler in unausgesetzter Selbstthätigkeit zu erhalten, zu vereinigen sei, ist immer noch eine offene. Aber die verschiedenen möglichen Wege sind bereits versucht, zum Theil gebahnt worden, ohne doch zu einem völlig befriedigenden Erfolge zu führen. Bell und Lancaster glaubten

die Lösung der Frage in Theilung der Arbeit und Mitwirkung der vorangeschritteneren Schüler zu finden. Gewiß mit Recht. Allein von dem Extrem der alten Schule (einzelnes Abhören durch den Lehrer bei völliger Unthätigkeit der übrigen) verfielen sie in das entgegengesetzte Extrem (Uebertragen des ganzen Unterrichts an die Schüler selbst), wodurch an die Stelle des erziehenden Unterrichts ein mechanisches Thun gesetzt wurde. Die wechselseitige Schuleinrichtung hat diese Verirrung dadurch zu rectificiren gesucht, daß sie Unterricht und Uebung trennte und mit jenem allein den Lehrer, mit diesem ausschließlich die Schüler beauftragte. Aber sie vermag bei der nothwendig verschiedenen Theilung der Unterrichts- und Uebungsclassen nicht, den innern und äußern Zusammenhang und gleichmäßigen Fortschritt von Unterricht und Uebung in der Weise herzustellen, daß für jedes Kind auf jeder Stufe der Unterricht die unmittelbare Vorbereitung für die Uebung und die Uebung die unmittelbare Wiederholung des Unterrichts wäre, während doch jeder Unterricht zugleich übend, jede Uebung zugleich unterrichtend sein sollte. Es bleibt also vorderhand kein Rath, als eklektisch zu verfahren, d. h. nach den besonderen Verhältnissen der Schule, die durch den Ort, das Schullocal, die Schülerzahl und die Individualität des Lehrers selbst bedingt sind, das anwendbare Gute von jeder Einrichtung zu wählen und zu benützen, anderes anderen Verhältnissen überlassend.

Schleswig-Holstein hat jedenfalls von der Einführung und entschiedenen Protection der w. Sch. nicht zu unterschätzende Vortheile gehabt. Diese neue Einrichtung wurde Veranlassung zu vielen geräumigeren Schulhausbauten; sie beförderte die pädagogische Lehrerbildung; sie verminderte die Schulversäumnisse, und sie gab dem Volksschulwesen in den Herzogthümern einen neuen Aufschwung.

Was schließlich die Literatur über unsern Gegenstand betrifft, so wird es genügen, zu den schon erwähnten Schriften von Zerrenner und Diesterweg noch die Titel folgender Schriften beizufügen: „Beleuchtung des Diesterweg'schen Urtheils über die wechselseitige Schuleinrichtung," von R. J. Rönnenkamp, Pastor in Cosel, Altona 1837 und desselben „Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommnung und den Fortgang der w. Sch. in den Herzogthümern Schleswig und Holstein, wider die Gegner dieser Schuleinrichtung." Altona 1840. „Inneres Leben in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung, von Hartter." (Besonderer Abdruck aus den „Blättern aus Süddeutschland, Jahrgang 1841 und 1842.") G. A. Riecke, „Die wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung in Württemberg." Eßlingen 1846. Roger, „25 Rechentabellen als Hülfsmittel beim Kopfrechnen mit wechselseitiger Schuleinrichtung." Eßlingen 1846. **Riecke.**

Wehrlianstalten. Die Wehrlianstalten oder Wehrlischulen gehören in das große Capitel der Armenerziehung. Sie liefern einen Beitrag zur Lösung der Frage: Wie können die Armen der Erziehung theilhaftig werden, deren sie gleich sehr als Menschen wie als Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft bedürfen? Es ist dies eine Frage, welche man in früheren Zeiten in dieser Allgemeinheit entweder gar nicht aufgeworfen, oder doch nie im Ernste beantwortet und zu lösen versucht hat. Daß dem ganzen Volke, und namentlich den niedersten Volksschichten, eine wahrhaft menschliche Erziehung Noth thue, hat man erst dann allgemein erkannt, als man im Mangel an Erziehung einen der Gründe des sittlichen Verderbens der Masse und des leiblichen und geistigen Verfalles des Volks erkannte. Diese Erkenntnis war in Pestalozzi das treibende Motiv aller seiner Erziehungsbestrebungen, und der Punct, von dem seine praktische Thätigkeit als Erzieher ihren Ausgang nahm. In seine Fußtapfen trat Fellenberg.

Die Frage ist nun längst gestellt; aber sie wird noch immer verschieden beantwortet. Zwar das Daß ist von allen zugegeben. Kein Pädagog, kein Staat kann die Nothwendigkeit der Erziehung aller seiner Angehörigen in Abrede ziehen, niemand bezweifelt mehr die große Wichtigkeit, daß auch die Aermsten eine ihrer Eigenschaft und Bestimmung

als Menſchen und Bürger entſprechende Erziehung bekommen; kein Staatsweſen kann ſich der Pflicht entziehen, Sorge zu tragen, daß keinem ſeiner Glieder dieſe Erziehung ganz fehle. Aber das Wie erfährt verſchiedene Beantwortungen. Die Wehrlianſtalt iſt ein Verſuch praktiſcher Beantwortung, ein Verſuch, der in dem Lande ihrer Entſtehung ſo viel Anklang und Nachahmung gefunden hat, daß von den über hundert ſchweizeriſchen Armenerziehungsanſtalten der größere Theil auf die gleichen Principien und nach dem Muſter der erſten Wehrliſchule gegründet iſt, während auch die übrigen alle mehr oder weniger davon angenommen haben. Es iſt alſo ein Verſuch, der ſchon durch ſeine große Verbreitung im Zeitraume eines halben Jahrhunderts, ſowie durch die günſtigen Erfolge, welche dieſe Anſtalten aufweiſen können, alle Beachtung verdient.

Die Erziehung der armen, ja nicht bloß einfach armen, ſondern in ihrer Armut verlaſſenen und verwahrloſten Kinder in der Geſammtheit hat nicht geringe Schwierigkeiten zu überwinden. Die nächſtliegende macht der Koſtenpunct. Wer ſoll die Koſten tragen? Man kann ſie im Princip den bürgerlichen Gemeinden zuweiſen; aber in Wirklichkeit fällt dieſe Armenſteuer nicht nur ſehr ungleich aus, ſondern ſie würde auch gerade die ärmſten Gemeinden am meiſten und ſchwerſten treffen. Man ſagt, wo die Gemeinde ihre Armen nicht zu erziehen vermag, da muß der Staat eintreten. Wohl, aber auch der Staat hat nicht über unerſchöpfliche Hülfsquellen zu verfügen. Er darf jedenfalls ſeine Angehörigen nicht ohne dringende Noth zu ſchwer mit Abgaben belaſten. Folglich muß er darauf denken, die Erziehung der ſeiner Sorge zufallenden Armenkinder — freilich unbeſchadet des Erziehungszweckes — mit möglichſt geringem Koſtenaufwande zu beſtreiten. Macht man aber geltend — und ich glaube mit Recht — daß wie überhaupt die Ausgleichung der ſo ſehr verſchieden vertheilten Glücksgüter, mit anderen Worten: die Armenunterſtützung, ſo auch die Erziehung der Kinder der Armen vor allem Sache und Werk barmherziger Liebe iſt, alſo die Aufgabe derjenigen, welche die Mittel dazu beſitzen, ſo kann man auch hier der Frage nicht entgehen, wie mit den Gaben der Liebe möglichſt vielen Armen geholfen werden könne, d. h. möglichſt viele arme, verlaſſene Kinder erhalten und erzogen werden können?

Sei es nun aber die Gemeinde oder der Staat oder die Privatwohlthätigkeit, oder alle drei zuſammen, welche die Mittel dazu aufzubringen haben, immer werden zwei Puncte als Fundamentalaufgabe im Auge zu behalten ſein: 1) daß womöglich alle Kinder, welche ihre Erziehung, weil ihre Eltern entweder todt, oder zu arm, oder dazu ganz unfähig ſind, nicht im elterlichen Hauſe erhalten können, dieſer Wohlthat theilhaftig werden; und 2) daß ihnen eine ihren Anlagen und Lebenszwecken angemeſſene, bis zum Abſchluß des eigentlichen Erziehungsalters fortgeſetzte Erziehung zutheil werde. Beide Puncte hängen inſofern zuſammen, als es eben von dem Ziele, daß ſich die Erziehung ſetzt, und von den Mitteln, welche zur Erreichung des Ziels gewählt werden, zum nicht geringen Theile abhängt, ob alle oder doch möglichſt viele der Erziehung bedürftigen Kinder dieſer Erziehungswohlthat wirklich theilhaftig werden können. Es muß alſo ein Ziel geſteckt werden, das für alle Zöglinge genügt, zugleich aber ein Weg gefunden werden, der alle ohne allzugroße Schwierigkeit zum Ziele führt. Das zu ſteckende Ziel zerfällt aber in zwei Theile, in die allgemein menſchliche Erziehung und in die Berufsbildung. Selbſtverſtändlich gehen ſie weder hintereinander noch nebeneinander her, ſondern ſie fallen zuſammen, ſo daß die Berufsbildung zugleich zur allgemein menſchlichen Erziehung dient und die allgemeine menſchliche Erziehung die Berufsbildung überall begründet und unterſtützt. Die allgemein menſchliche Erziehung braucht hier nicht erörtert zu werden. Sie iſt überall die gleiche und ihre Ziele und Principien müßen bei den Kindern der Armen wie bei den Kindern der Reichen und Vornehmen im Auge behalten, wenn ſchon bei jedem Kinde nach ſeiner Individualität (wozu jedoch die Verſchiedenheit der bürgerlichen Stellung und des materiellen Beſitzes nicht gehört) beſonders angewendet werden.

Aber die Berufsbildung? allgemeiner: die Erziehung für ihre künftige voraussichtliche äußere Lebensstellung? Hier bieten sich für die Masse der Armen im Volke hauptsächlich zwei Berufsarten dar: die Landwirthschaft und die Gewerbsthätigkeit (Industrie). Beide haben einen so großen Boden und Umfang, daß die Armen, so viele ihrer sein mögen, darin untergebracht werden können. Aber die Landwirthschaft hat vor den Gewerben in Hinsicht auf die Armenerziehung entschiedene Vorzüge. Sie ist allgemeiner und allerorten für jeden einzelnen anwendbar. Ein tüchtiger Ackerknecht findet überall, auch in kleineren Gemeinden Unterkunft und Fortkommen. Die Industrie dagegen zieht sich vorzugsweise in die reicheren Gegenden und größeren Städte, und zerfällt in einzelne Zweige, die nicht überall, oft nur in gewißen Fabriken, ausgeübt werden können. Die Beschäftigung mit Landwirthschaft ist ferner der körperlichen Entwicklung, der Bewegung im Freien, der Manchfaltigkeit körperlicher und geistiger Uebung förderlicher als die einförmige, ermüdende, meist sitzende Beschäftigung mit einer Art von Industrie im eingeschlossenen Raume. Die gewerbliche Thätigkeit zersplittert sich mehr und mehr in Theilarbeiten, wodurch der einzelne Arbeiter in immer größere Unselbständigkeit und Abhängigkeit vom Capital und von der Localität geräth. Die landwirthschaftlichen Arbeiten bieten endlich weit mehr Verschiedenheit der Arbeit für klein und groß, schwach und stark, und mehr Anlaß und Gelegenheit, mit der Arbeit Belehrung und Zucht zu verbinden. Kurz die Landwirthschaft ist für den Körper erfrischender und stärkender, für den Geist anregender und belehrender, mithin nicht nur für das spätere Leben und Fortkommen der Zöglinge eine vorzüglichere Vorbereitung, sondern auch für die ganze Erziehung eine geignetere, ergiebigere Grundlage. Ueberdies läßt sie sich mit manchen Industriezweigen in leichter Weise zweckmäßig verbinden. Nur ein Bedenken scheint mir erheblich, daß nemlich der ausschließliche landwirthschaftliche Beruf dem mittellosen Arbeiter weniger Aussicht auf eine selbständige Stellung und eigenen Herd bietet, als ein Handwerk. Dieser Umstand, wie auch die verschiedene körperliche und geistige Befähigung der Kinder muß es rathsam machen, die Landwirthschaft jedenfalls nicht ausschließlich als künftige Berufsthätigkeit dieser Armenkinder in's Auge zu fassen, sondern, so weit es sich naturgemäß machen läßt, auch auf Befähigung zu einem Gewerbe zu reflectiren.

Wir kommen an die Wehrlischulen. Sie sind ein Versuch, die umfassenden Zwecke der Armenkindererziehung vorzugsweise durch Landwirthschaft zu erreichen, mit anderen Worten: sie sind landwirthschaftliche Armenerziehungsanstalten. Als Anstalten stehen sie gegenüber der Einzelunterbringung armer Kinder in Familien; als landwirthschaftliche Anstalten sowohl den auf fabrikmäßige Betreibung dieser oder jener Industrie gegründeten Erziehungshäusern, als auch den Waisen- und Armenhäusern, die, meist in Städten, ohne Landbesitz, sich begnügen, die Kinder zu ernähren, zu unterrichten, mit allerlei Nützlichem zu beschäftigen, um sie schließlich nach ihrer Confirmation in irgend einer Lehre für einen besondern Lebensberuf nach dem eigenen Wunsch und den Fähigkeiten des Zöglings unterzubringen. Der Schöpfer der schweizerischen landwirthschaftlichen Armenkindererziehungsanstalten ist Em. Fellenberg (s. d. Art.). Die großen politischen Umwälzungen, welche von Frankreich aus, wie über alle Nachbarländer, so auch über die Schweiz sich ergoßen, und die Masse leiblichen Elendes und sittlicher Verdorbenheit, welche die europäischen Wirren und Erschütterungen theils aufdeckten, theils erzeugten, brachten den von echter Humanität beseelten Mann frühzeitig zu der Ueberzeugung, daß nur durch gründliche Verbesserung der Erziehung aller Stände, namentlich der ärmsten Classen seinem Vaterlande und der Menschheit überhaupt geholfen werden könne, und zu dem Entschlusse, hiezu durch Errichtung von Erziehungsanstalten auf seinem großen Landgute Hofwyl (Wylhof bei Bern) das Seinige beizutragen. „Das System der hofwyler Anstalten sollte in seiner Vollendung alle der Bildung bedürftigen Altersstufen umfassen, also schon für die Kinderwelt ein angemessener Tummelplatz der Beschäftigung und Ent-

wicklung der noch schlummernden Keime des geistigen Lebens eröffnet werden. Ueber dieser Kinderschule sollten sich dann die für das vorgerücktere Alter berechneten, nach den Hauptstufen der Gesellschaft geschiedenen Erziehungsanstalten gleichsam wie drei Säulen nebeneinander erheben: 1) für die untern Stände der Gesellschaft, für die Kinder der Unbemittelten und Armen eine auf Landbau und Technik gegründete Industrie- oder Arbeitsschule; 2) für den Kern des Volkes, die mittleren Stände, eine den Bedürfnissen derselben möglichst entsprechende Realschule; 3) für die Söhne der mit äußern Glücksgütern besonders ausgestatteten Classen eine nicht bloß geistige Ausbildung allein, sondern vorzüglich auch sittlich religiöse Veredlung anstrebende, möglichst umfassende wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt. Für alle diese rein pädagogischen Anstalten sollte sich in dem rationell betriebenen Landbau ein gemeinsamer Verknüpfungspunct darstellen, und zwar so, daß nicht nur der Industrieschule für die Armen dort ihr eigenthümliches Bildungsfeld angewiesen wäre, sondern daß auch die Kinder der höheren Stände nach Verhältnis des größeren oder kleineren Besitzthums, das ihnen künftig zufiele, auf dem Wege der rationellen Landwirthschaft die Mittel gewinnen lernten, dereinst als Wohlthäter für ihre ärmeren Brüder auf eine echt humane, ihrer höheren Gesellschaftsstellung würdige Weise thätig zu sein. Daher mußte neben jenen Erziehungsanstalten zugleich für Aufstellung einer Muster- und Versuchswirthschaft in Verbindung mit den nöthigen Werkstätten für Verfertigung und Vervollkommnung der Ackergeräthe Sorge getragen, sowie für diejenigen Zöglinge, welche nach vollendeter allgemeiner Bildung den Landbau zum Gegenstand ihres Hauptstudiums erwählen wollten, eine vollständig eingerichtete landwirthschaftliche Schule angelegt werden. Den Schlußstein der gesammten Combination dieser pädagogisch-agrarischen Anstalten sollte dann eine Normalschule (Seminar) für Lehrerbildung darstellen, besonders zur Bildung von Volkslehrern, die, begeistert von den in Hofwyl angestrebten Zwecken und durchdrungen von der zu ihrer Erreichung erprobten Methode, nun selbst in ihrem künftigen Lehramte das Segensvolle der hofwyler Anstalten zu vervielfältigen trachteten."*)

Die Reihe dieser projectirten Erziehungsanstalten hätte Fellenberg am liebsten mit der Armenschule eröffnet, denn sie schien ihm am nöthigsten und lag seinem Herzen am meisten an. Aber als besonnener Haushalter sah er bald, daß es praktischer sei, am anderen Ende anzufangen, um die Mittel und den Boden für seine Armenzwecke sich zu sichern. Im Jahr 1808 gründete er die „Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände." Sie fand in kurzer Zeit großen Anklang im In- und Auslande. Unter der Mitwirkung ausgezeichneter jugendlicher Lehrkräfte gelangte die Anstalt in wenigen Jahren zu hoher Blüte und Berühmtheit. Es war leichter, für diese Anstalt tüchtige Lehrer zu erwerben, als für die Armenschule. Doch gelang es Fellenberg, auch mit dieser, als sie nun in Angriff genommen wurde, über Erwarten gut. Hier hieng alles von der Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers ab. Einem älteren, erfahrenen Manne konnte leicht die erste Liebe und Frische und Selbstverleugnung abgehen, welche doch bei diesem gänzlichen Neubruch unentbehrlich war; einem jungen Anfänger aber die nicht minder unentbehrliche Einsicht, Umsicht und Sicherheit. Mehrere von Fellenberg berufene Lehrer fanden, nach kurzer Probezeit, die Aufgabe zu schwer und zogen sich zurück. Da machte Fellenberg die Bekanntschaft eines Schulmeisters von Eschikofen, Canton Thurgau, Namens Thomas Wehrli, der an einem von Fellenberg für schweizerische Lehrer in Hofwyl veranstalteten Lehrcurse theilgenommen hatte. Er glaubte ihn für die Stelle des Armenerziehers geeignet, und bot sie ihm an. Thomas Wehrli aber fühlte sich hiezu zu alt, und schlug ihm dafür seinen noch nicht zwanzigjährigen Sohn Johann

*) S. Theodor Müller's Leben und Wirken in der Schweiz, von K. R. Papst. Theil 2. Aarau 1862. S. 22 f.

Jacob Wehrli (geb. 6. Nov. 1790) vor. Fellenberg beschloß eine Probe zu machen und berief den jungen Wehrli nach Hofwyl. Nach einer Probe von 6 Wochen hatte er sich von seiner Tüchtigkeit überzeugt, und stellte ihn als Lehrer und Erzieher und Arbeitsleiter über 25 Kinder von Hofwyler Taglöhnern an. Das war im Jahr 1810 der Anfang der Armenerziehungsschule, welche mit Recht nach ihm Wehrlischule genannt worden ist, ein Name, der auch allen der hofwyler Anstalt nachgebildeten Armenerziehungsanstalten in der Schweiz gegeben wird. Indessen erkannte Fellenberg bald, daß er es auf andere Weise angreifen müße. Die Zahl der Kinder war für den Anfang zu groß, der Untugenden, welche sie mitbrachten, zu viele, und der Einfluß ihrer in der Nähe und auf dem Hofe selbst lebenden Eltern zu hinderlich. Sofort wurden sämmtliche Taglöhnerkinder entlassen bis auf eines. Dagegen wurden aus benachbarten Dörfern arme und verwahrloste oder elternlose Kinder, immer nur eines auf einmal, zu dem ersten aufgenommen, und so die Zahl ganz allmählich vermehrt. Wehrli aber war diesen Kindern Vater und Mutter und Lehrer zugleich. Den ganzen Tag über war er bei ihnen und unter ihnen. Er stand mit ihnen auf, arbeitete mit ihnen auf dem Felde da, wohin sie Fellenberg schickte, mochte das Geschäft — wie Steinelesen, Unkraut ausjäten — noch so mühsam oder langweilig sein, er aß mit ihnen, ruhte mit ihnen, unterrichtete sie, wenn keine Arbeit zu thun war, und schlief mit ihnen in einem Saale. Kurz, Arbeit und Ruhe, Anstrengung und Erholung, Wohnung und Spiel, Entbehrung und Vergnügen, Nahrung und Kleidung theilte er mit ihnen. Zwei Drittel der Tagesstunden wurde gearbeitet, das dritte Drittel auf Erholung, Essen und Unterricht verwendet. Zu Ende des Jahres 1810 waren 7 Zöglinge aufgenommen aus 6 verschiedenen Cantonen der Schweiz, im J. 1811 kam die Zahl schon auf 14 Knaben von 6—14 Jahren. Zwei Jahre später war die Zahl bereits auf 26 Kinder gestiegen, eine Zahl, die sich später auf 40 vermehrte.

Es gehörte die ganze selbstverleugnende Opferwilligkeit Wehrli's dazu, um die Schwierigkeiten zu überwinden, mit welchen die Anstalt namentlich in den ersten Jahren, aber auch später noch zu kämpfen hatte. Bald waren es die Zöglinge, die von einzelnen räudigen Schafen verleitet, dem Lehrer durch Trägheit oder Unbotmäßigkeit Unlust und Schwierigkeiten bereiteten, bald das Publicum, das auf verleumderische Ausstreuungen Uebelgesinnter, als werden die Kinder mit Arbeiten übermäßig angestrengt oder in der Nahrung zu knapp gehalten, hörte und Lärm schlug, bald Fellenberg selbst, der große Forderungen an den Lehrer machte und jeden vorkommenden Fehler streng rügte. Mehreremale war Wehrli nahe daran, zu zweifeln, ob er der ihm gestellten Aufgabe gewachsen sei, und da sich ihm einträglichere und leichtere Stellen zeigten, so lag die Versuchung nahe, einen andern Wirkungskreis zu wählen. Doch die Liebe zu der einmal unternommenen Sache, die einerseits zwar viel Verdrießlichkeit und Mühe, andernseits aber doch auch eine große innere Befriedigung und selbst äußere Anerkennung mit sich brachte, und Fellenbergs Zureden erhielten ihn immer wieder der Anstalt.

Fellenberg gehörte übrigens nicht zu denjenigen Naturen, die im Verborgenen zu wirken und nur ihrem Hange Gutes zu thun zu genügen suchen. Sobald er sich von dem erfreulichen Fortgange der Anstalt unter Wehrli's Leitung sowohl aus den täglichen mündlichen Berichten des letzteren, als auch durch seine eigene Beobachtung überzeugte, so war er auch darauf bedacht, seine Begeisterung für die Sache anderen mitzutheilen und das Interesse der pädagogischen Welt für seine Anstalt und den ihr zu Grunde liegenden Gedanken zu erwecken. Schon nach zwanzigmonatlichem Bestehen der Anstalt veröffentlichte er (im J. 1811) einen Bericht über die Erfolge derselben. Sein Wunsch war ja überhaupt nicht bloß, einem örtlichen Bedürfnisse abzuhelfen, sondern durch eine nach einem neuen Princip eingerichtete Musteranstalt Veranlassung zu einer durchgreifenden Reform des Armenerziehungswesens wenigstens in seinem Vaterlande zu geben. Deswegen war ihm auch Pestalozzi's Urtheil von großem Werthe, welcher, als er Wehrli

mit seinen Zöglingen auf dem Felde arbeiten sah, freudig gestand, daß er in dieser Wehrlischule die Idee seiner Armenschule verwirklicht sehe.

Im J. 1813 wünschte Fellenberg, daß eine Commission sachkundiger Männer die Anstalt prüfen und ihr Urtheil abgeben möge, um, wenn letzteres günstig ausfalle, die Anstalt dem Schutze der höchsten Berner Staatsbehörde zu empfehlen und so gegen menschliche Zufälligkeiten wenigstens so lange zu sichern, bis dieselben Grundsätze der Armenerziehung auch in der übrigen Schweiz Anerkennung und Anwendung gefunden haben würden. Sein Wunsch wurde erfüllt. Die Commission, aus den angesehensten Repräsentanten der schweizerischen Cantone bestehend, kam im Herbst 1813 nach Hofwyl und war zwei Tage lang von früh Morgens bis Abends mit der eingehenden Prüfung der Anstalt beschäftigt. Das Urtheil fiel sehr günstig aus und wurde im J. 1815 in dem „Berichte über die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Commission, abgefaßt von Dr. A. Rengger, gewesenem Minister des Innern der helvetischen Republik" veröffentlicht. Die Anstalt fieng an, das allgemeine Interesse zu erwecken und Fellenberg versäumte nichts, es rege zu erhalten und zu vermehren. Die genannte Commission sollte sich von Zeit zu Zeit versammeln, um über das Gedeihen der Anstalt und deren Weiterentwicklung zu berathen und dem Publicum Nachricht darüber zu geben. Einzelne Armenfreunde, für Fellenbergs Plane und Ideen erwärmt, bedachten die Anstalt mit Geschenken und Legaten. Ein Herr A. L. Effinger aus Wildegg war der Erste, der 200 Schweizerfranken übersandte, und die Commission sprach den Wunsch aus, daß dieser erste Beitrag durch weitere Gaben und Vermächtnisse zu einem förmlichen Dotationscapitale erhoben werden möchte. Allein das Jahr 1815, die Zeit der Restauration, ließ die Begeisterung erlahmen. Die Commission kam nicht wieder zusammen.

Indessen ließ weder Fellenberg in seinem Eifer, noch Wehrli in seiner Treue nach. Es zeigte sich immer mehr, daß beide gerade diejenigen Eigenschaften besaßen, durch deren Vereinigung und Zusammenwirken allein die wirklich großartige Idee ihre praktische Ausführung erhalten konnte. Fellenberg war der Urheber der schöpferischen Gedanken; aber nur Wehrli's Persönlichkeit konnte sie in der Anstalt durchführen. Nicht als ob Wehrli mit vielen Kenntnissen und großer Erfahrung ausgerüstet nach Hofwyl gekommen wäre; im Gegentheil, der zwanzigjährige Jüngling war in allen Stücken ein Neuling und fühlte die Mangelhaftigkeit seines Wissens und Thuns sehr gut. Aber er vereinigte in sich Fassungskraft, Verstand, Gemüth, Mittheilungsgabe, Beharrlichkeit, Herzenseinfalt und eine unermüdliche Lernbegierde. Er besaß insbesondere die für einen Lehrer der Armenkinder vor allem erforderliche Hingebung und Anspruchslosigkeit. In Hinsicht auf Unterrichtsmethode war er, wie sich nicht anders erwarten läßt, ein Schüler der pestalozzischen Ideen, welche damals die Welt elektrisirten. Namentlich hielt er im Unterricht an dem Anschauungsprincip fest. Aber die Verhältnisse, in welchen er sich mit seinen Zöglingen befand, lehrten oder nöthigten ihn, ihnen alles auf einfache, praktische Weise deutlich und für sie bildend zu machen. Da der Hauptzweck die Erziehung zur Arbeit war und diese Arbeit auf den ausgedehnten Feldern von Hofwyl, namentlich in den Sommermonaten, den größten und schönsten Theil des Tages in Anspruch nahm, so blieb für die Schulfächer und für ordentliche Lehrstunden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache, Religion wenig Zeit übrig. Daher brachte Wehrli das Princip des Gelegenheitsunterrichts in umfassende Anwendung. Auf dem Arbeitsfelde, wenn Hände und Füße mit den mechanischen Thätigkeiten des Landbaues beschäftigt waren, erzählte Wehrli, während er selbst mitarbeitete, seinen Kindern belehrende Geschichten, ließ Rechnungsaufgaben auflösen, alles mit ungezwungener Beziehung auf und Anknüpfung an die jeweilige Arbeit, erklärte ihnen die natürlichen Bestandtheile des Bodens und der Gesteine, zeigte ihnen den Unterschied von Culturpflanzen und Unkraut, ihren Nutzen und Schaden, brachte ihnen bei Anlegung von Pflanzenreihen, Absteckung von Pflanzenbeeten u. dgl. die Regeln des Ebenmaßes und der Schönheit, überhaupt der geometrischen Verhält-

nisse zur Anschauung und Erkenntnis, sprach je nach Gelegenheit von der Natur der Luft, des Wassers, des Regens, des Schnees, von Reif, von Wärme und Sonnenschein, deren Einfluß auf die Gewächse u. d. m. Auf diese Weise gelangten die Wehrlikinder nicht nur zu einem reichen Schatze von praktischen und theoretischen Kenntnissen gleichsam spielend, eigentlich arbeitend, jedenfalls weit praktischer und unmittelbarer, als es im Schulzimmer möglich gewesen wäre, sondern, was noch höher anzuschlagen ist, sie lernten denkend arbeiten. Durch solche Behandlung wußte Wehrli zugleich seinen Zöglingen die oft mühsamen, langweiligen und höchst einförmigen Arbeiten, wie das Ausjäten des Unkrautes, das Reinigen der Aecker von Steinen und Aehnliches — und Fellenberg wies ihnen oft ganze Tage und Wochen lang keine andere an — nicht nur weniger ermüdend zu machen, sondern sie auch an Ausdauer und Treue im Kleinen zu gewöhnen, da sie die Wichtigkeit und Nothwendigkeit solcher scheinbar unbedeutender Arbeiten für das Gedeihen des Ganzen aus eigener Erfahrung erkennen lernten. Wehrli's Zweck war überhaupt auch bei seinem Unterrichte stets ein erziehender. Er liebte seine Zöglinge wie ein Vater, und pflegte sie wie eine Mutter. Er theilte mit ihnen jede Arbeit, jede Entbehrung. Die heranwachsenden Jünglinge (sie sollten bis zum 18. oder 20. Jahre in der Anstalt bleiben) wurden allmählich seine vertrauten Freunde. Auch der Gesang war ihm ein willkommenes Erziehungsmittel. Jeder Tag wurde mit einer gemeinsamen Selbstprüfung geschlossen unter Andeutungen und Erinnerungen, welche die einzelnen davon betroffenen Zöglinge zur Selbsterkenntnis zu führen geeignet waren, worauf ein Abendgebet die gefaßten guten Vorsätze besiegelte.

Der Ruf der Anstalt drang immer mehr in's Ausland, unter anderem auch nach England. Das berühmte Mitglied des englischen Parlaments, Brougham, besuchte Hofwyl und erstattete 1818 einen ausführlichen Bericht über das, was er dort gefunden hatte, an das britische Parlament (Third Report from the Select Committee on the Education of the Lower Orders. Ordered by the House of Commons to be Printed 3 and 8 June 1818). Infolge hievon entstanden auch in England Armenschulen mit der Bezeichnung „Wehrlischulen."

Es läßt sich denken, daß man von verschiedenen Seiten versuchte, die zur Ausführung so wesentliche Persönlichkeit Wehrli's für andere Orte zu gewinnen. Allein Wehrli blieb Fellenberg treu und letzterer suchte ihn durch wiederholte Erhöhung seines anfangs gar geringen Gehaltes, sowie durch Einräumung von mehr freier Zeit (anfangs hatte er keinen Augenblick für sich frei) und anderen Erleichterungen für die Ablehnung der fremden Anträge zu entschädigen. Dafür wurde die Anstalt immer mehr als Musteranstalt anerkannt, und als Bildungsanstalt für Armenlehrer von Wehrlischulen besucht und benützt. Schon im J. 1815 wirkte Chambrier von Neuenburg, preußischer Gesandter in der Schweiz, für einen jungen 24jährigen Mann, Chabel, zu diesem Zwecke die Aufnahme in die Hofwyler Armenschule aus. Andere Schweizercantone folgten diesem Beispiele, wozu auch die erschreckende Zunahme der Armut in den Hungerjahren 1816 und 1817 beitrug. Zürich, Genf, Appenzell, Glarus, Basel, später Württemberg, Holland, Lübeck, schickten Jünglinge nach Hofwyl, um dieselben zu Armenlehrern auszubilden. Die Anstalten, welche nach dem Muster von Hofwyl entstanden und nach und nach in großer Anzahl in der Schweiz sich verbreiteten, nahmen je nach Umständen und Bedürfnis bald mehr den Charakter eigentlicher Rettungsanstalten verdorbener, in sittliches Verderben bereits versunkener Kinder, bald den von Erziehungshäusern für arme, verwaiste Kinder aus der arbeitenden Classe überhaupt an. Im J. 1868 zählte man in der Schweiz (nach einer vorliegenden statistischen Uebersicht) 40 allgemein landwirthschaftliche Armenerziehungsanstalten (Wehrlischulen), worunter 9 ausschließlich für Knaben, 4 ausschließlich für Mädchen, die übrigen für beide Geschlechter; ferner Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher 9, nemlich 8 für Knaben, 1 für Mädchen. Aber auch diejenigen Armenerziehungsanstalten, welche den Namen Wehrlischulen nicht tragen, haben

mehr oder weniger den Principien der Hofwyler Anstalt Rechnung zu tragen gesucht. Ein Theil hat Industrie und Landwirthschaft verbunden, andere haben bloß industrielle Beschäftigung gewählt, noch andere lehnen sich ganz an Fabriken an.

Was die Erziehungsmittel betrifft, mit welchen Wehrli seine so schwierige Aufgabe zu lösen suchte, so bieten sie nichts diesen Schulen ganz eigenthümliches, sondern waren theils die allgemein angewendeten, theils durch die besonderen Verhältnisse angezeigt und ermöglicht. Wehrli's ruhige, gutmüthige Natur ließ es nicht leicht zu großer Strenge kommen. Er wirkte viel mehr durch liebreiche Ermahnung und väterliche Ueberwachung, als durch Strafen. Manches Mittel war auch erst die Frucht bitterer Erfahrungen. So entstand z. B. einst eine Art Meuterei unter den Zöglingen, als deren Urheber ein verdorbener Bursche erkannt wurde, welcher die anderen zur Unzufriedenheit aufzureizen gewußt hatte. Nachdem dieser mit Schimpf und Schande fortgeschickt war, traten sechs der ältesten und besten Zöglinge zusammen und bildeten einen Bund, um Wehrli in seinem Erziehungsgeschäfte zu unterstützen, alles schlechte, das sie warnahmen, in der Wurzel zu ersticken und die Ehre der Anstalt zu wahren. Wehrli nahm gerne die angebotene Hülfe an. Es bildete sich ein Vereinsrath, welchem eine gewiße Aufsicht über Ordnung und Sittlichkeit oblag. Er versammelte sich jede Woche einmal und Wehrli machte dabei den Schreiber. Auf ähnliche Weise wurde zu Berathung und Besorgung der ökonomischen Angelegenheiten ein Haushaltungsrath aus der Mitte der Zöglinge gebildet. „Nun erziehen, ermahnen, belehren sich die Knaben selbst gegenseitig," schreibt Wehrli in einem Briefe an seinen Vater.*)

Dreiundzwanzig Jahre wirkte Wehrli an der Anstalt zu Hofwyl mit seltener Treue und Selbstaufopferung. Die Anstalt nahm immer größere Dimensionen an, so daß sie bis auf 80 Glieder wuchs. Es waren in dieser ganzen Zeit 275 Zöglinge in die Armenschule eingetreten, allein aus dem Canton Bern 107, aber auch aus allen übrigen Cantonen der Schweiz, mit alleiniger Ausnahme des italienischen Cantons Tessin; ferner vom Ausland aus Hessen 5, aus Frankreich 4, aus England 2, aus Preußen, Holland, Arabien, Coburg je 1. Als Wehrli endlich im J. 1833 einem Rufe seines Heimatcantons Thurgau, das neu zu gründende Lehrerseminar in Kreuzlingen (am Bodensee) nach seinen Ideen einzurichten und die Leitung desselben zu übernehmen, folgte, nicht bloß aus Pflichtgefühl gegen sein engeres Vaterland, sondern auch, weil er sich nach einer selbständigeren Stellung sehnte, als die er in Hofwyl einnahm, auch wohl, weil er seit seiner Verheirathung im J. 1829 auf die Versorgung seiner Familie Bedacht nehmen mußte, da ließ er seine Anstalt in ihrer höchsten Blüte zurück. Nach seinem Abgange schmolz die Zahl der Zöglinge und der Fremden allmählich wieder. Es vermochte niemand Wehrli zu ersetzen. Aber auch in Kreuzlingen wirkte Wehrli in großem Ansehen und Segen mit echt praktischem Geiste 20 Jahre lang. Als er im J. 1853 seine Kräfte schwinden fühlte, bat er um seine Entlassung und zog sich nach Guggenbühl, eine Stunde von Kreuzlingen, zurück; konnte es aber doch nicht lassen, daselbst wieder eine

*) Was die Benützung der Wehrlischule als Lehrerbildungsanstalt betrifft, so mögen folgende Worte aus dem „Mittheilungsblatt für die Freunde der Schulverbesserung im Canton Bern" (Bern 1834) hier stehen: „Aus der großen Zahl der zur Aufnahme angetragenen Kinder wurden vorzugsweise diejenigen angenommen, deren Naturell anzukündigen schien, daß es gelingen dürfte, sie zu vorzüglichen Schulmännern und Erziehern zu bilden. Diese Kinder wurden sodann ganz folgerecht nach dem Volkserziehungssystem von Hofwyl erzogen, indem die landwirthschaftlichen und anderen technischen Arbeiten auch als Erziehungs- und Bildungsmittel für sie in Anspruch genommen wurden. Bei vorgerückterer Bildung traten die dem Lehrstande gewidmeten Zöglinge, nachdem sie sich im Leben und im Unterricht als dazu geeignet erwiesen hatten, in eine Normalclasse, die zwar ihren Standpunct in der landwirthschaftlichen Erziehungsanstalt beibehielt, aber ihre Zöglinge zugleich durch wissenschaftlichen Unterricht und durch Uebung im Erziehen und Lehren zur weiteren Lösung ihrer Berufsaufgabe vorbereitete. Solcherweise wurden mehrere ausgezeichnete Erzieher und Lehrer für verschiedene Theile des schweizerischen Vaterlandes gebildet."

kleine Erziehungsanstalt zu gründen, um so zu seiner ersten Liebe zurückzukehren. Er starb indessen schon den 15. März 1855.

In demselben Jahre, da Wehrli Hofwyl verließ, erschienen zwei Schriftchen von ihm im Drucke, welche Proben seiner methodischen Behandlung des Unterrichts, namentlich des naturkundlichen, enthalten. Sie führen die langen Titel: 1) „Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube oder Andeutungen, auf welchem Wege die Kinder mit ihren ersten Schulpflichten vertraut, und wie ihnen die Schule lieb und ehrwürdig werden müße; Lehrern und Eltern gewidmet.“ 2) „Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der Elementarclasse, oder Winke, wo der Stoff zu naturkundlichen Unterhaltungen herzunehmen, und wie er zum Theil auch sprachförderlich zu verarbeiten sei. Für Schullehrer, Väter und auch für Mütter, die nie Naturkunde studirt haben und doch gerne ihre Kinder auf eine Verstand und Gemüth bildende Weise unterhalten möchten.“

Fassen wir nun die der Wehrlianstalt zu Grunde liegenden Hauptgedanken in's Auge, so ergeben sie sich aus folgender Betrachtung. Die Erziehung der armen, verwaisten, verlassenen Kinder beiderlei Geschlechtes muß eine Erziehung zur Arbeit sein; denn darauf beruht die Möglichkeit ihrer Lebensexistenz. Diese Erziehung zur Arbeit muß aber gleichzeitig und gleichmäßig die Kinder zur vollen, naturgemäßen Entwicklung ihrer menschlichen Anlagen führen; denn darauf beruht die Würde des menschlichen Daseins und der menschenwürdigen Betreibung der Arbeit. Diese Erziehung darf aber um so weniger schon in der Mitte abgebrochen werden (wie gewöhnlich geschieht, wo die Zöglinge im 14. Jahre entlassen werden), als diese Kinder kein elterliches Haus haben, das ihnen Aufenthalt und Zuflucht gewähren könnte. Die Anstalt muß sie also bis zu völliger Vollendung der Erziehung (18—20. J.) behalten, was auch noch andere wesentliche Vortheile gewährt. Es muß also eine Arbeit gewählt werden, welche allen diesen Bedingungen, namentlich der freien Entwicklung der leiblichen und geistigen Anlagen der Kinder und der Gründung einer menschlichen Existenz für die große Mehrzahl derselben am meisten und leichtesten entspricht. Eine solche ist in erster Linie der Landbau. Kein anderer Beruf bietet eine solche Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit von nützlichen, der Gesundheit zuträglichen Beschäftigungen für jedes Alter und Geschlecht; kein anderer ist so ausgebreitet über das ganze Land und bedarf und ernährt so viele Hände; kein anderer steht auch mit vielen anderen Berufsarten in so vielfacher Wechselbeziehung, wodurch selbst der Uebergang zu anderen Beschäftigungen dem geschickten Landbauer ermöglicht wird; kein anderer giebt (wie Wehrli sagt) „so viel Stoff und Gelegenheit zum Vergleichen und Unterscheiden, zu vielseitigen Ansichten, scharfen Beobachtungen, Verbindungen, Trennungen, Schlüssen, so viel Gelegenheit zum Dank, zur Liebe und Verehrung des Allvaters und zur Veredlung des Gemüthes.“ Kein anderer Beruf erleichtert so sehr, die Zöglinge bis in das Alter höherer Reife, da man sie mit voller Beruhigung entlassen kann, im Erziehungshause zu behalten und als Miterzieher und Lehrer der Jüngeren zu benützen. Kein anderer Beruf endlich giebt den Kindern so sehr das Bewußtsein, daß sie sich selbst und dem ganzen Hause durch ihrer Hände Arbeit die Mittel zu einem gesicherten Lebensunterhalt, das tägliche Brod, verschaffen. In all diesen Hinsichten hat der landwirthschaftliche Betrieb den entschiedenen Vorzug vor industriellen, fabrikmäßig betriebenen Arbeitszweigen, die doch allein außer dem Landbau bei der Armenerziehung im größeren Maße in Betracht kommen könnten. Damit ist jedoch die gelegentliche, nebenhergehende Erlernung einzelner mit der Landwirthschaft in naher Beziehung stehender Handwerke von einzelnen dazu besonders befähigten Zöglingen nicht ausgeschlossen.

Soll aber der letzte Zweck der Fellenberg'schen Armenerziehungsanstalten, die Wohlthat der Erziehung möglichst vielen, ja allen derselben bedürftigen Kindern zukommen zu lassen, erreicht werden, so verdient auch der Kostenpunct eine besondere Berücksichtigung. Gerade an diesem Puncte scheitert oft das menschenfreundlichste Unternehmen. Weder

Armensteuern, wie sie in England üblich sind, noch die ausgiebigste Privatwohlthätigkeit, und wären Wohlthäter wie Peabody darunter, können zu diesem Ziele führen. Sollen alle erziehungsbedürftigen Kinder in solchen Anstalten untergebracht werden, so müßen sie nichts oder sehr wenig kosten, d. h. sie müßen sich ganz oder doch zum größten Theile selbst erhalten. Dieses Ziel setzte sich Fellenberg vor, und er hoffte es zu erreichen und den Beweis für die Möglichkeit solcher Selbsterhaltung zu liefern, indem er die Anstalt mit seinem größeren Gutsbetriebe der Art in Verbindung setzte, daß den Zöglingen unter Anführung und Leitung ihres Lehrers die tägliche Arbeit auf dem Gute und für die Zwecke des Gutes angewiesen wurde. So bedurfte die Anstalt weder einen eigenen Grund und Boden, von dem sie Pachtzins hätte geben müßen, noch ein Betriebscapital. Die Zöglinge, Wehrli mit eingeschlossen, waren so zu sagen nur Taglöhner, welchen man die Arbeit anwies und bezahlte, dagegen die erhaltene Kost, Wohnung, Kleidung wieder abrechnete. Denn Fellenberg hielt eigene pünctliche Rechnung über Einnahmen und Ausgaben der Anstalt. In die erstere Rubrik schrieb er den nach Arbeitstagen und Stunden für jedes Kind nach dessen Alter in den landläufigen Preisen berechneten Arbeitslohn, in die letztere den Betrag der ihnen gereichten Kost, Kleidung, Wohnungsmiethe nebst dem Gehalte des Lehrers und allem sonstigen Aufwande für die Anstalt. Die Bilanz stellte sich auch so günstig, daß man die Hoffnung hegen konnte, dergleichen Anstalten werden bei einer gehörigen Anzahl von Zöglingen verschiedenen Alters (von 6—21 Jahren), namentlich wenn einmal zwischen älteren und jüngeren (über und unter 14 Jahren) das rechte Verhältnis eingetreten wäre, sich durch den Ertrag ihrer Händearbeit ganz selbst erhalten können. Dadurch wäre ihre Existenz für immer gesichert. Die Möglichkeit dieses Resultates ist zwar schon vielfach angezweifelt, aber doch auch die Unmöglichkeit noch von niemand nachgewiesen worden. Freilich ist auch noch keine Anstalt bekannt worden, die es bis zur Erreichung dieses Zieles gebracht hätte. Man muß also jedenfalls zugeben, daß es nur unter den günstigsten Umständen, auf welche man doch nicht immer rechnen kann, erreicht werden könnte. Aber wenn man auch im allgemeinen auf die Selbsterhaltung der nach Fellenberg eingerichteten Anstalten verzichten muß, so ist doch nicht zu verkennen, daß auf die von Fellenberg versuchte Weise der Kostenaufwand auf das möglich geringste Maß reducirt wird. Auch wurde es Fellenberg durch die Verbindung der Armenschule mit seiner Gutswirthschaft möglich, stets die den Kräften der Zöglinge, oder auch die ihrem Bildungszwecke angemessensten, oder endlich die für sie einträglichsten Arbeiten auszuwählen.

Dennoch kann diese Einrichtung, wie sie in Hofwyl bestand, nicht als allgemein maßgebend und nachahmungswerth betrachtet werden. Denn dergleichen Anstalten könnten nur an Orten entstehen, wo sich ein großes Hofgut befindet, dessen Besitzer oder Pächter die Verpflichtung übernimmt, den Zöglingen der Armenschule Jahr aus, Jahr ein, eine hinreichende und angemessene Beschäftigung zu geben. Das wäre für den Gutsherrn eine lästige Zugabe und leicht zu fürchten, daß man bei Verwendung der Zöglinge mehr den Vortheil des Gutes, beziehungsweise des Besitzers oder Pächters, als den der Anstalt im Auge behielte. So könnte es kommen, daß die Zöglinge zu den wenigst bildenden Geschäften gebraucht, vielleicht misbraucht würden, während ihnen viele der übrigen ganz unbekannt blieben. Nur eine Persönlichkeit, wie die Fellenbergs, könnte die volle Berücksichtigung der Erziehungs- und Erhaltungszwecke gewährleisten. Aber eine Einrichtung, welche für alle Orte und Zeiten berechnet ist, darf nie von solchen seltenen Persönlichkeiten abhängig gemacht werden. Es müßte also vielmehr im Interesse der Anstalt dem Lehrer derselben zustehen, für seine Zöglinge die jedesmalige Arbeit zu wählen und zu bestimmen. Aber wo würde sich das ein Gutsbesitzer oder Gutspächter gefallen lassen? Wo könnte er diese Befugnis einem Dritten einräumen? Da es ferner nicht leicht zu vermeiden wäre, daß die Zöglinge in verschiedene Partieen getrennt, gleichzeitig an verschiedenen Orten Arbeiten zu verrichten hätten, so wäre es dem Lehrer unmöglich, sie stets selbst zu beaufsichtigen und zur Arbeit anzuleiten, dies müßte also irgend einem

Knechte oder einer Magd überlassen werden. Wo bliebe da der erziehende Einfluß des mitarbeitenden Lehrers? Und wie leicht würde selbst die Sittlichkeit der Zöglinge unter diesem unvermeidlichen und unbewachten Umgange mit Knechten, Mägden und verschiedenen Taglöhnern Noth leiden?

Aus diesen Gründen ist man von dieser Art, die Erhaltung der Anstalt durch Anknüpfung an ein größeres, landwirthschaftliches Anwesen zu sichern, völlig abgekommen, und hat allgemein den anderen, freilich kostspieligeren Weg eingeschlagen, ein eigenes Gut von entsprechendem Umfange für solche Anstalten zu erwerben oder zu pachten, welches möglichst mit eigenen Kräften vom Lehrer mit seinen Zöglingen bebaut und bewirthschaftet wird. Wenn nun freilich von diesen Wehrlischulen noch weniger erwartet werden darf, daß sie sich ohne fremde Unterstützung selbst zu erhalten vermögen, weil sie neben den Lebensmitteln auch noch die Zinse aus Ankaufs- und Betriebscapital zu bestreiten haben, und weil bei aller Sparsamkeit und Einfachheit der Lebensweise doch eine Menge Ausgaben zum besten der Zöglinge gemacht werden müßen, welche in den Ausgabeetat des armen Mannes gar nicht kommen, so liegt doch so viel auf der Hand, daß solche landwirthschaftlichen Armeninstitute die Kosten für die Erziehung eines Kindes, vorausgesetzt, daß die Zöglinge bis in ein reiferes Alter in der Anstalt bleiben, sehr bedeutend verringern, und schon dies bedeutet so viel als tausenden von Kindern, die sonst unerzogen bleiben müßten, die ihnen gebührende, menschenwürdige Erziehung ermöglichen. Würde der Staat oder eine Gemeinde das hinreichende Areal sammt den nöthigen Gebäulichkeiten einer solchen Anstalt schenken oder wenigstens zu unverzinslicher Benützung überlassen, auch das unentbehrliche Inventar anschaffen, so wäre in der That nicht abzusehen, warum die Anstalt, besondere Unglücksfälle abgerechnet, nicht im Stande sein sollte, sich aus sich selbst zu erhalten. Aber der Erziehungszweck fordert, daß die Zahl der Zöglinge 20—25 Köpfe nicht übersteige; der Zweck der Selbsterhaltung, daß die Zöglinge wenigstens bis in das 20. Lebensjahr in der Anstalt bleiben und daß zum mindesten ein Drittheil derselben über 14 Jahre alt seien, zwei Bedingungen, die ihre Schwierigkeit haben, weil kleinere Anstalten immer verhältnismäßig kostspieliger sind, auch die weit größere Anzahl von Anstalten die Wahl passender Lehrkräfte und geeigneter Wohnsitze erschweren; die Bedingung des längeren Bleibens aber, um der Anstalt das zu vergüten, was sie an die jüngeren Zöglinge verwenden mußte, leicht Unzufriedenheit in den herangewachsenen Zöglingen erregt, und, wenn auch beim Eintritt in die Anstalt contractlich eingegangen, doch oft nicht gehalten wird, und zwar natürlich meistens von denjenigen, deren Arbeit der Anstalt am nützlichsten wäre. Diese Unzufriedenen, die sich in der Wahl einträglicherer Lohnarbeiten verkürzt glauben, zurückzuhalten oder gar etwaige Flüchtlinge mit Zwang zu reclamiren, hat so viel bedenkliches, daß sich ein Armenerzieher nicht leicht dazu entschließen wird. Alsdann geht aber der gehoffte Gewinn der besseren Arbeitskräfte wieder verloren, und läßt man einmal ein Loch in diese Bedingung brechen, so wird sie in kurzem völlig durchlöchert und unhaltbar geworden sein.

Es geht also nicht anders, als auch auf diese, sonst sehr wohlthätige und praktisch scheinende Bestimmung der Fellenberg'schen Armenanstalten zu verzichten oder wenigstens das Alter auf 16—17 Jahre zu reduciren, damit aber auch die Selbsterhaltung der Anstalt aufzugeben und sich mit dem Resultat genügen zu lassen, daß diese Anstalten ihren Zöglingen die für sie zweckmäßigste Erziehung mit geringerem Kostenaufwande, als die meisten anders eingerichteten Armenerziehungsanstalten, zu geben vermögen. Daß sie unter diesen Umständen immer noch der Unterstützung der Menschenfreunde, der Beihülfe derjenigen, welchen größere Mittel zu Gebot stehen, zu ihrem Bestehen nicht entbehren können, hat für beide Theile, für Geber und Empfänger, auch sein Gutes und kann ihrem inneren und äußeren Gedeihen förderlich sein, wie es auch eine erfreuliche Thatsache ist, daß es an dieser Hülfe, wo es nöthig und angelegt war, noch nie und nirgends gefehlt hat. In den schon berührten schweizerischen, ausschließlich auf Landwirthschaft gegründeten Wehrlischulen (wobei auf ein Kind gewöhnlich 1—2 Juchart Acker à 40,000

Quadratfuß gerechnet wird) befanden sich im J. 1868 in 9 Knabenanstalten ca. 300 Zöglinge. Die kleinsten der Anstalten zählten 25, die größten 40 Zöglinge. Die Erziehungskosten berechneten sich auf ein Kind sehr verschieden, von 100—250 Frcs. In den 4 Mädchenanstalten befanden sich 150 Zöglinge (25—70), also durchschnittlich mehr als in den Knabenanstalten. Auch ihre Kosten überstiegen die der Knaben, sie betrugen nemlich per Kopf 200—253 Frcs. Die Mehrzahl der Anstalten (26) sind gemischte Anstalten, in welchen Knaben und Mädchen, jedoch jene immer in der Mehrheit, aufgenommen werden. Unter diesen giebt es sehr kleine (Anstalten mit nur 16 Zöglingen) und sehr große Anstalten (bis auf 90 Zöglinge). Die Kosten für ein Kind differiren zwischen 170 und 450 Frcs. Von diesen noch zu unterscheiden, aber gleichfalls auf landwirthschaftlichen Betrieb gegründet sind die Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher, deren es in der Schweiz für Knaben 8 giebt mit 260 Zöglingen und eine für Mädchen, in welcher 54 Kinder untergebracht sind. Die Zahl der Knaben in den einzelnen Rettungsanstalten ist sehr verschieden (von 14—54), und die Kosten für einen Knaben belaufen sich auf 212—320 Frcs, die eines Mädchens auf 130—140 Frcs. Neben allen diesen Anstalten bestehen noch 12 Armenschulen, welche neben den landwirthschaftlichen Beschäftigungen auch gewerbliche betreiben. Noch andere nehmen sich dabei das „Rauhe Haus" bei Hamburg zum Vorbild und theilen ihre Zöglinge in Familien von 12—15 Kindern, wie z. B. die seit November 1867 bestehende Pestalozzianstalt in Schlieren bei Zürich, welche ein Gut von 36 Juchart theils Acker, theils Wiesen, theils Wald und Reben besitzt und bis jetzt (1869) nur aus einer Familie mit 15 Zöglingen besteht.

Seit 1834 werden viele Erziehungsanstalten in ähnlichem Geiste und nach ähnlichen Grundsätzen eingerichtet, auch Pestalozzistiftungen genannt. Wie sich Pestalozzi selbst eine Armenerziehungsanstalt vorgestellt hat, hat er im 4. Band seiner Wochenschrift für Menschenbildung (Aarau 1811) dargelegt. Unterricht mit Arbeit verbunden, damit der Zögling für das Leben brauchbar gemacht werde und zugleich einen Theil seiner Erziehungskosten selbst verdiene, waren auch ihm die leitenden Gedanken. Aber die Industrie trat bei ihm als Grundlage der Arbeit hervor, während sich Fellenberg für die Landwirthschaft entschied und die Arbeit selbst zum Unterrichte erhob.

Zur Literatur: Unter die landwirthschaftlichen und pädagogischen Anstalten zu Hofwyl, überhaupt zur Zeit J. Fellenbergs findet sich Auskunft in Pictet, Lettre à ses collaborateurs; Paris 1812. Ferner: Darstellung der Armenerziehungsanstalt in Hofwyl. Von ihrem Stifter Emanuel von Fellenberg; Aarau 1813 bei H. R. Sauerländer. Ferner: Rapport sur les établissements de Mr. Fellenberg à Hofwyl; ed. de Pictet, Genève 1817. Ferner: Les instituts d'Hofwyl, considérés plus particulièrement sous les rapports qui doivent occuper la pensée des hommes, par le Comte de Ville Vieille, Genève 1821. Ueber die Wehrlischulen im besondern aber vergleiche man: J. Conrad Zellweger, die schweizerischen Armenschulen nach Fellenberg'schen Grundsätzen, ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Armenwesens; Trogen 1845. Ferner: Leben und Wirken von Joh. Jak. Wehrli als Armenerzieher und Seminardirector ꝛc. von J. A. Pupikofer, Decan und Mitglied des thurgauischen Erziehungsraths. Frauenfeld 1857. Vgl. auch G. A. Riecke, über Armenerziehungsanstalten im Geiste der Wehrlianstalt zu Hofwyl; Tübingen 1823.*) **Riecke.**

Weinen, Schreiweinen, s. Erste Kindheit Bd. III, 948 f.

Weisheit, Buch der — und jüdischer Hellenismus. In dem Artikel Pädagogik des Alten Testaments (Bd. V. S. 653 ff.) hat das nacherilische Judenthum nur insoweit Berücksichtigung gefunden, daß die erste Ausbildung des Rabbinismus dargestellt und die hebräische Spruchweisheit bis zu dem Buche des Siraciden herab verfolgt worden ist. Das Buch der Weisheit wurde dort übergangen, weil die Eigenthümlichkeit desselben nur im Zusammenhang mit dem jüdischen Alexandrinismus genü-

*) Vgl. d. Art. Rettungsanstalten. D. Red.

gend gewürdigt werden kann. Daß dem letzteren hier eine besondere Darstellung gewidmet wird, würde sich schon dadurch rechtfertigen, daß der Hauptvertreter desselben, Philo, die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts eingehend erörtert hat. Im allgemeinen aber ist daran zu erinnern, daß jene Entwicklungsstufe des menschlichen Geistes, auf welcher der alttestamentliche Offenbarungsglaube mit der höchsten vom Heidenthum erzielten Cultur sich zu einigen gesucht und hieraus ein eigenthümliches in naher Beziehung zum Christenthum stehendes Bildungsideal sich erzeugt hat, ein bedeutendes pädagogisches Interesse für sich in Anspruch nehmen darf. Doch ist der jüdische Alexandrinismus in der Geschichte der Pädagogik bis jetzt wenig berücksichtigt worden. In Schwarz' Geschichte der Erziehung wird er I. 1. S. 215 und I. 2. S. 16 nur kurz berührt. Dagegen hat Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum, Bd. II. S. XLVIII und 549 ff. Philo's pädagogische Theorie ausführlicher dargestellt und Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, Bd. I. S. 480 ff. neben Philo auch das Buch der Weisheit besprochen. In beiden Werken ist aber der oben hervorgehobene allgemeinere Gesichtspunct nicht näher in's Auge gefaßt, obwohl namentlich Schmidt die Pädagogik „im organischen Zusammenhang mit dem Culturleben der Völker" darzustellen unternommen hat. — Die ältere einschlägige Literatur ist eingehend beurtheilt in der Abhandlung Georgii's „Ueber die neuesten Gegensätze in Auffassung der alexandrinischen Religionsphilosophie, insbesondere des jüdischen Alexandrinismus" in Illgens Zeitschrift für histor. Theologie, 1839 H. 3. u. 4. Von der neueren Literatur findet sich alles wichtigere verzeichnet bei Zeller, die Philosophie der Griechen, 2te Aufl., Bd. III. 2. S. 293. Namentlich ist hier hervorzuheben der Artikel Philo von Steinhart in Pauly's Realencyklopädie der classischen Alterthumswissenschaft, Bd. V. S. 1499 ff.

Der jüdische Alexandrinismus ist ein Zweig des Hellenismus, jenes vielgestaltigen Products der mächtigen Einwirkung, welche die griechische Cultur durch den Eroberungszug Alexanders und die Herrschaft der Diadochen auf die Nationalitäten des Ostens ausgeübt hat. Zwar hatte jene „wunderbare Philosophie," wie Plutarch („vom Glück Alexanders" Cap. 5) die Bestrebungen Alexanders, das Barbarenthum durch griechische Gesittung zu überwinden, bezeichnet, ihr Herrschaftsgebiet vorzugsweise in den neugegründeten Städten. Die ländliche Bevölkerung war dem griechischen Einflusse mehr oder weniger entzogen; einer Culturmissionspflicht in Bezug auf das geringe Volk war sich der aristokratische hellenische Geist ohnehin nicht bewußt. Und auch jene prunkende Civilisation, die in den Hauptsitzen des Hellenismus sich entfaltete, trug nicht die Kraft einer wirklichen Verjüngung der Volksgeister in sich. Es waren vielfach „gemachte mit verstandesmäßiger Willkür gehandhabte Zustände," unter deren glänzendem Firniß grobe Unsittlichkeit, Aberglaube und Schwärmerei jeder Art wucherten.*) Und doch war es eine Errungenschaft von unermeßlicher Bedeutung, daß der Gedanke des über die nationalen Unterschiede übergreifenden Weltbürgerthums, wie er zunächst im Stoicismus sich entwickelt hatte, immer mehr zur Geltung gelangte, so daß ein Eratosthenes (bei Strabo Geogr. I. 66) diejenigen nicht zu loben weiß, welche die Menschheit in Hellenen und Barbaren eintheilen, vielmehr einen gemeinsamen ethischen Maßstab fordert, an den gehalten wohl auch ein Barbar über einen Hellenen gesetzt werden könne. Und wie in dem durch den Hellenismus eingeleiteten, durch das römische Weltreich mächtig geförderten Verschmelzungsproceß die Humanitätsidee sich Bahn gebrochen hat, so keimt auch die Ahnung einer Weltreligion in dem Religionssynkretismus jener Zeit, der, während er von der Erschöpfung der Lebenskraft der alten Religionen Zeug-

*) S. Bernhardy, Grundriß der griechischen Literatur, 3. Bearbeitung, I. S. 511, der übrigens in seiner Polemik gegen Droysens begeisterte Charakteristik des Hellenismus („Geschichte des Hellenismus" Bd. II. S. 567 ff.) der welthistorischen Bedeutung des letzteren nicht ganz gerecht geworden ist.

nis ablegt, doch zugleich in seinem Streben nach vollerer Ergreifung des Göttlichen die Sehnsucht nach dem „unbekannten Gotte" kund giebt.

Auch das jüdische Volk wurde, seit Alexander Palästina der macedonisch-griechischen Herrschaft unterworfen hatte, aus der Abgeschlossenheit, die nach dem Exil durch die Restauration der gesetzlichen Ordnungen neu befestigt worden war, herausgerissen und in die allgemeine Völkerbewegung hineingezogen. Aber wenn schon bei den andern Völkern Asiens trotz der Uebermacht des griechischen Einflusses es nicht ganz an Rückwirkungen fehlte, infolge deren auch morgenländische Elemente als Gährungsstoffe in das abendländische Leben geworfen wurden: so konnte vollends das jüdische Volk vermöge der einzigartigen Stellung, deren es als Offenbarungsvolk sich bewußt war, und der geistigen Güter, die es als Erbe bewahrte, zu der griechischen sich nicht in der vorwiegend passiven Receptivität, wie das heidnische Barbarenthum verhalten. Machte doch das Judenthum auch auf gebildete Griechen bei ihrer ersten Berührung mit demselben den Eindruck eines besondern geistigen Gehalts, so daß Theophrast (bei Porph. de abst. 2, 26) die Juden als φιλόσοφοι τὸ γένος ὄντες bezeichnet.*) Das Zusammentreffen des Judenthums mit dem Hellenenthum führte einerseits zu einem Kampfe beider, in welchem das erstere sich in seiner spröden Selbständigkeit behauptete, wogegen andererseits es zu einer relativen Durchdringung der beiderseitigen Elemente kam, welche die bedeutungsvollste und einflußreichste Form des Hellenismus geworden ist.

Das Gebiet des jüdischen Hellenismus erstreckt sich so weit, als das des Hellenismus überhaupt. Denn überall sehen wir der griechischen Ausbreitung eine jüdische folgen. Fast in sämmtlichen um das mittelländische Meer gelegenen Ländern, in Kleinasien, Syrien, Aegypten und dem europäischen Libyen, dann auch in Griechenland selbst und auf den dazu gehörigen Inseln bildet bald die jüdische Diaspora ein starkes Element der Bevölkerung. Ihre Hauptsitze aber waren die in äußerem Glanze mit einander wetteifernden Weltstädte Antiochia am Orontes und Alexandria. Die erstere kann aber nach dem Gesichtspuncte, unter dem hier der jüdische Hellenismus darzustellen ist, nicht näher in Betracht kommen. Wenn Antiochia von Cicero (pro Arch. 3) als eruditissimis hominibus liberalissimisque studiis affluens bezeichnet wird, so verdiente es allerdings dieses Lob durch seine blühenden Rhetorenschulen (wogegen die exacten Wissenschaften dort keinen empfänglichen Boden fanden). Aber dem mehr durch praktische Gewandtheit sich auszeichnenden syrischen Volksgeiste scheint an diesem literarischen Ruhme der Stadt nur ein geringer Antheil zuzukommen. Vorzugsweise war doch syrische Ueppigkeit und Lascivität, genährt durch die Orgien der, wenn auch gemischt mit griechischen Formen, fortdauernden alten Landesculte, das heidnisch-semitische Element, das auf diesem Boden dem griechischen sich einigte und die ausschweifendste Schwelgerei erzeugte. Anderer Art war freilich der Einfluß der Juden, die einen starken Bestandtheil der Bevölkerung Antiochia's bildeten, so daß ihnen ein besonderes Viertel der Stadt angewiesen war, und die gleichen Rechte mit der griechischen Bevölkerung genossen. „Indem sie durch ihre religiösen Bräuche immer eine große Menge von Griechen an sich zogen, machten sie dieselben gewißermaßen zu einem Bestandtheil ihrer Gemeinde" (Jos. b. jud. VII. 3. 3). Dies wurde die geschichtliche Grundlage für die Bedeutung, welche Antiochia als Metropole der heidenchristlichen Kirche erlangen sollte. Aber daß

*) Im Hinblick auf diese Stelle Theophrasts wird man keinen Grund haben, das Citat aus Klearch bei Jos. c. Ap. I. 22, worin das günstige Urtheil des Aristoteles über einen jüdischen Weisen, mit dem er zusammengetroffen war, gemeldet wird, mit Hengstenberg (Gesch. des Reiches Gottes im A. B. III. S. 361 f.) für ein Fabricat jüdischer Eitelkeit zu erklären. — Wenn Philo und Josephus die Juden im Unterschied von den Hellenen unter die βάρβαροι subsumiren, so folgen sie hierin dem herrschenden Sprachgebrauch, ohne damit der specifischen Würde ihres Volks etwas vergeben zu wollen. Dagegen beachte man die Gruppirung in Kol. 3, 11.

die Juden hier mit griechischer Wissenschaft in ernsterer Weise sich eingelassen hätten, darüber ist nichts bekannt. Die fürstliche Fürsorge, die in Alexandria der wissenschaftlichen Forschung das reichste Material zuzuführen und gelehrten Männern auch nichtgriechischer Abkunft eine Heimat zu bereiten wußte, war nicht Sache der Seleuciden. Ein Centrum literarischen Betriebs ist Antiochia nicht einmal für Syrien geworden, indem mehrere syrische Städte neben ihm als Studiensitze eine selbständige Bedeutung erlangt haben. *)

Daß auch Jerusalem in diesen Kreis eintreten, auch der heimatliche Boden des Judenthums griechischer Bildung unterworfen werden würde, konnte unter der wechselnden ägyptischen und syrischen Herrschaft nur noch eine Frage der Zeit zu sein scheinen, nur daß der Verschmelzungsproceß einen weit langsameren Gang nahm. Mit welcher Zähigkeit nämlich das Judenthum hier seine Selbständigkeit behauptete, dafür zeugt schon der Umstand, daß, während seit Alexander das übrige Palästina allmählich mit griechischen oder gräcisirten Ortschaften wie übersäet wird, das eigentliche Judäa in dieser Zeit noch keine griechische Colonisation aufweist. Doch nennt die jüdische Ueberlieferung bereits aus dem 3. Jahrhundert v. Chr. einen Vertreter der griechischen Studien in Jerusalem, den Antigonos von Socho, für den schon der griechische Name, wie er bei keinem früheren Schulhaupt vorkommt, charakteristisch ist, und von dessen Schülern (während ihm selbst der Platz unter den rechtgläubigen Lehrern nicht streitig gemacht wird) der Sadducäismus ausgegangen sein soll. Nach dem Regierungsantritt des Antiochus Epiphanes aber bildete sich in Jerusalem eine mächtige ethnisirende Partei, welche eifrig darauf ausgieng, durch Pflege griechischer Sitte die Isolirung des Judenthums aufzuheben (1 Macc. 1, 11 ff., 2 Macc. 4, 7 ff.). An ihrer Spitze stand Jason, der (175 v. Chr.) durch Kauf von Epiphanes die hohepriesterliche Würde erlangt hatte. Vor allem kam es darauf an, die Jugend zu gewinnen; deshalb wurde unterhalb der Burg, also in der Nähe des Tempels ein Gymnasium errichtet. Hierin lag eine Durchbrechung der jüdischen Sitte schon deswegen, weil für diese die Nacktheit der sich Uebenden an sich schon höchst anstößig war, wozu noch kam, daß dieser Umstand zu dem jetzt auftauchenden Versuche, das von den Griechen verhöhnte leibliche Abzeichen der jüdischen Nationalität zu tilgen, Veranlassung gab (1 Macc. 1, 14 f.). Wirklich gelang es Jason, die edelsten Jünglinge unter den Petasos zu bringen (2 Macc. 4, 12); und nun, fährt der angeführte Bericht fort, „erreichte der Hellenismus und der Andrang zur Ausländerei einen solchen Grad, daß die Priester sich nicht mehr um den Altardienst bekümmerten, sondern den Tempel verachtend und die Opfer vergessend sich beeilten, dem gesetzwidrigen Schauspiel in der Palästra, nachdem die Herausforderung zur Wurfscheibe ergangen war, beizuwohnen, und die väterlichen Ehren für nichts hielten, die griechischen Auszeichnungen aber für herrlich achteten." Als aber Epiphanes die Zerstörung des Judenthums zu vollenden und in das Heiligthum des alten Bundesgottes den Cultus des olympischen Zeus einzuführen unternahm, da zeigte sich in dem heldenmüthigen Widerstande der Chasidim, welche zähe Lebenskraft noch diesem Volksthum einwohnte. Für das palästinensische Judenthum, wie es im Pharisäismus seine vollendete Ausprägung gefunden hat, sind mit den maccabäischen Siegen die Zeiten der ἐκμιξία (vergl. 2 Macc. 14, 3) vorüber. Allerdings blieb Kenntnis griechischer Sprache und Sitte, die ihre Stützpuncte in den zahlreichen gräcisirten Städten hatten, in Palästina weit verbreitet. Das Griechische herrschte am Hofe des Herodes und war die Sprache der römischen Beamten. Unter den Juden selbst fand jene frühere ethnisirende Richtung ihre Fortsetzung im Sadducäismus, der aber auf die vornehmeren, reicheren Stände beschränkt und seinem ganzen Charakter nach zwar wohl geeignet war, durch Hegung griechischer Gewohnheiten und Sitten das jüdische Leben zu verflachen,

*) S. Stark, Forschungen zur Geschichte und Alterthumskunde des hellenistischen Orients. Bd. I. S. 632 f.

jedoch unfähig, durch Aufnahme höherer griechischer Geistesbildung es zu veredeln. Trotz des politischen Einflusses, den er zeitweise ausübte, hatte er keine Macht über das Volksleben wie der Pharisäismus, dem die Mehrzahl der Schriftgelehrten angehörte, und der durch seine Schulen die Jugend, von der Synagoge aus das Volk beherrschte. Dieser aber hat durch seine Satzungen, die das äußere Leben einem nach allen Richtungen und bis zum Geringfügigsten herab sich erstreckenden Zwange unterwarfen, die Scheidewand, die das Gesetz zwischen Israel und den Weltvölkern gezogen hatte, noch bedeutend verstärkt; wobei er dem für das Judenthum in Anspruch genommenen Beruf, Licht der Heiden zu sein (vgl. Röm. 2, 19 ff.), durch eine möglichst äußerliche Proselytenmacherei zu genügen glaubte (Matth. 23, 15), im übrigen aber die Verwirklichung der Endbestimmung Israels von einem messianischen Reich mit politischer Herrlichkeit erwartete. Dafür, daß auch im Pharisäismus jene hellenisirende Richtung sich geltend machte, bietet der Umstand, daß in der Schule Gamaliels des Aelteren griechische Wissenschaft gepflegt worden sein soll, sowie, daß der Pharisäer Josephus mit griechischer Bildung vertraut war, keinen genügenden Beleg; gerade Josephus stellt sich (Arch. XX. 12) als eine Ausnahme unter seinen Landsleuten hin, weil er, während er in der einheimischen παιδεία sich ausgezeichnet, zugleich griechische Sprache und Literatur studirt habe (wobei er übrigens bemerkt, daß er, wie dies bei den Juden gewöhnlich sei, es zu einer genauen Aussprache des Griechischen nicht gebracht habe). Er fügt bei: „Bei uns finden nicht diejenigen Anerkennung, welche die Sprache vieler Völker gelernt haben und durch Eleganz des Ausdrucks die Rede schmücken; denn man ist der Ansicht, ein derartiges Studium könne nicht nur der erste beste unter den Freien, sondern auch ein Sklave, wenn er will, betreiben. Weisheit wird nur denjenigen zuerkannt, die das Gesetz genau kennen und die Auslegung der heiligen Schrift verstehen." Ein förmliches Gebot freilich, daß die Väter ihren Söhnen nicht mehr gestatten sollen, das Griechische zu lernen, ergieng erst in der letzten Zeit des jüdischen Staats, als Titus bereits Jerusalem bedrohte.

Eine mit dem Pharisäismus zwar in Bezug auf Schriftauslegung und Dogmatik nahe verwandte, aber die Ziele des Judenthums und die Stellung desselben zum Heidenthum wesentlich anders auffassende Richtung bildet der alexandrinisch-jüdische Hellenismus. In Alexandria war auf dem Grunde, den die ersten Ptolemäer gelegt hatten, die griechische Wissenschaft zu einer Macht erwachsen, die, wenn gleich der schöpferische Trieb nicht wieder zu erwecken war, doch noch immer geistig anregend zu wirken vermochte, zwar nicht auf das erstarrte Aegypterthum, das in der neuen Hauptstadt anfangs überhaupt keine Heimat hatte, wohl aber auf andere Nationalitäten, die an diesem Knotenpuncte des Verkehrs dreier Welttheile einander begegneten. Unter den Mischungsverhältnissen, welche hier sich bildeten, ist die Verbindung, welche das Judenthum mit dem Griechenthum eingieng, das durchgreifendste und folgenreichste geworden.

In der Bevölkerung Alexandria's waren nächst den Griechen die Juden am stärksten vertreten. Sie gehörten von Anfang an zum Grundstock derselben; später waren von den fünf Quartieren der Stadt zwei ausschließlich von ihnen bewohnt. Sie erhielten mit den Griechen gleiche Rechte; die älteren Ptolemäer erwiesen ihnen besondere Gunst. Der Judenhaß, durch den sich zu Philo's Zeit die griechische Einwohnerschaft Alexandria's hervorthat, hat sich erst später entwickelt, nach Josephus (c. Ap. II. 6) durch das allmähliche Ueberhandnehmen der die Juden anfeindenden und verdächtigenden Aegypter. Wie wenig hier die Juden, obwohl sie ein besonderes Gemeinwesen mit eigenem Vorstand (dem Alabarchen) bildeten, ihre Abgeschlossenheit behaupteten, beweist schon der Umstand, daß, während die syrische Diaspora ihr semitisches Idiom behauptete, bei der alexandrinischen die Muttersprache ganz durch das Griechische verdrängt wurde, — ein Proceß, der verhältnismäßig rasch sich vollzogen haben muß, da bald das Bedürfnis einer griechischen Uebersetzung des Alten Testaments sich fühlbar machte. Daß sich mit der griechischen Sprache auch das Studium griechischer Wissenschaft, die Lectüre griechischer Dichter und Philosophen bei den Juden einbürgern konnte, dazu boten die zahl-

reichen Schulen und Hörsäle, die in den verschiedenen Stadttheilen Alexandria's sich befanden (s. Strab. Geogr. 674) ausreichende Gelegenheit. Die Frage, ob auch das alexandrinische Museum, das ausgezeichnete Männer verschiedener Nationen vereinigte, den Verkehr jüdischer Weisen mit griechischen Philosophen vermittelt hat, vermögen wir nicht zu beantworten. Ueberhaupt liegen die Anfänge dessen, was man jüdisch-alexandrinische Religionsphilosophie nennt, in einem nicht aufzuhellenden Dunkel. Die ersten Spuren davon, die man bereits im ältesten Theil der LXX, der Uebersetzung des Pentateuchs zu finden geglaubt hat, bieten, insoweit sie sicherer Deutung sind, nichts, was wesentlich über die Eigenthümlichkeiten hinausgeht, die dem jüdischen Midrasch jener Zeit überhaupt zukommen und nicht nothwendig auf griechischen Einfluß zurückzuführen sind (vgl. was Zeller a. a. O. S. 217 hierüber gegen Dähne bemerkt hat). Als der erste, der mosaische Theologie und griechische Philosophie mit einander zu vermitteln versuchte, wäre nach der Ueberlieferung ein jüdischer Peripatetiker, Namens Aristobulos, zu betrachten, der unter Ptolemäus Philometor, also in der ersten Hälfte des 2. Jahrh. vor Chr. gelebt und diesem Könige seine allegorische Auslegung des Pentateuch gewidmet haben soll.

Daß es in Alexandria zu einem Bunde zweier Geistesrichtungen von so verschiedenem Ursprunge kam, ist nicht schwer zu erklären. Unter den Gegensatz, in welchem das Judenthum sich von Haus aus zu heidnischem Polytheismus und Naturdienst, und darum namentlich (wie auch z. B. das Buch der Weisheit kund giebt) zu ägyptischem Wesen stehend wußte, konnte es sein Verhältnis zu der höheren griechischen Bildung nicht subsumiren. In der griechischen Philosophie trat ihm ein geistiger Monotheismus entgegen, dem der jüdische um so näher verwandt war, je mehr seit dem Aufhören der Prophetie das Streben nach einer abstracten, das unmittelbare Eingreifen der Gottheit in die Sinnenwelt möglichst zurückdrängenden Fassung der Gottesidee sich geltend gemacht hatte. Zu der platonischen Lehre vom göttlichen Ursprung der Seele stimmte die alttestamentliche von der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Die Strenge der stoischen Ethik mußte dem an die Zucht des jüdischen Gesetzes gewöhnten jüdischen Geiste Achtung abnöthigen. Auch im übrigen konnte der Jude für die religiösen Fragen, mit denen die alttestamentliche Weisheit sich beschäftigt hatte, in den Problemen der griechischen Speculation Anknüpfungspuncte finden. Hiernach mußte es nahe liegen, den Unterschied alttestamentlicher und griechischer Weisheit nur als einen formalen zu betrachten. Aber die göttliche Auctorität des Mosaismus sollte darum doch dem Heidenthum gegenüber in ihrem vollen Rechte bleiben. Im Judenthum hat vermöge des in ihm leuchtenden Lichtes der Offenbarung alle Wahrheitserkenntnis, die bei den Griechen sich findet, ihre ursprüngliche Heimat. Von Moses haben nach Aristobul (bei Euseb. praep. evang. XIII. 12) nicht bloß Pythagoras, Sokrates und Plato, sondern auch die alten griechischen Dichter vieles entnommen. Ebenso ist Philo's Absehen darauf gerichtet, im Mosaismus die Quelle aller religiösen und sittlichen Wahrheitserkenntnis aufzuzeigen. Wie die griechischen Gesetzgeber aus dem mosaischen Gesetz geschöpft (de judico S. 719), so haben, nachdem schon Heraklit aus Gen. 15, 10 sein Princip empfangen, Plato und die Stoiker, besonders Zeno von Moses gelernt. (Quod omnis probus liber 873. de incorruptib. mundi 941 u. s. w.) Um dieses Abhängigkeitsverhältnis als möglich erscheinen zu lassen, wurde von Aristobul (a. a. O.) die Behauptung aufgestellt, daß schon vor Alexander, ja vor der persischen Herrschaft von Haupttheilen des Pentateuchs eine griechische Uebersetzung veranstaltet worden sei, welche Pythagoras und Plato in Aegypten kennen gelernt hätten. Daß die griechischen Geschichtschreiber von Moses nichts melden, sei, meint Philo (vit. Mos. I. Eingang), vielleicht aus Neid geschehen, oder wegen der großen Verschiedenheit seiner Einrichtungen von denen anderer Staaten. Um die Abstammung griechischer Weisheit aus dem Mosaismus einleuchtender zu machen, wurde nicht nur die allegorische Deutung angewendet, sondern auch zu einem Mittel gegriffen, das in Alexandria überhaupt sehr beliebt war, zur Pseudepigraphik (Fälschung

der Ueberſchriften), beziehungsweiſe zur Interpolation älterer Werke. „Heiden, Juden und Chriſten haben ſich derſelben bedient, der eine mit größerer, der andere mit geringerer Gewandtheit, alle aber ohne den leiſeſten Scrupel zu empfinden; es ſchien dies ein bloßes Verſteckſpiel, bei dem man weder ſich ſelbſt noch andern als wirklicher Fälſcher vorkam" (Bernays, über das phokylideiſche Gedicht S. 34). So wurden ſchon von Ariſtobul Verſe producirt, in denen Homer und Heſiod von göttlichen Dingen in einer Weiſe reden, die der moſaiſchen Rede ſo ähnlich iſt, wie ein Ei dem andern. Das altteſtamentliche Prophetenwort wurde für ſibylliniſche Dichtung verwerthet; ein heidniſcher Mund ſollte den Triumph des Judenthums über das Heidenthum, die allgemeine Herrſchaft des Geſetzes geweisſagt haben (beſonders Sibyll, III. 97 ff.). Ebenſo erborgte ein jüdiſcher Helleniſt den Namen des alten Gnomikers Phokylides, um unter dieſem Gewande moſaiſche Sittenlehre heidniſchen Leſern zugänglich zu machen; er lieferte hiedurch den Schulmännern des 16. Jahrhunderts ein Leſebuch, das in der erwünſchteſten Weiſe von der Uebereinſtimmung des den Heiden gegebenen natürlichen Geſetzes mit dem Bibelwort Zeugnis ablegte. (Dasſelbe bildete z. B. einen Beſtandtheil des opus aureum von Michael Neander, ſ. Bd. V. S. 192.)

Die literariſche Thätigkeit des jüdiſchen Alexandrinismus verfolgte in ihrem Streben nach Verherrlichung des Judenthums zugleich ein höheres Ziel. Während vom Phariſäismus der theokratiſche Beruf Iſraels überwiegend als ein weltlich-politiſcher gefaßt wird, macht ſich im jüdiſchen Alexandrinismus eine Richtung geltend, deren Abſehen vielmehr auf eine geiſtige Weltherrſchaft des Judenthums geht, nemlich auf eine allgemeine Herrſchaft des Geſetzes und auf Herſtellung eines von der im Moſaismus liegenden Humanitätsidee getragenen ſittlichen Gemeinweſens. Ließ man die Griechen gelten als die Lehrmeiſter der Menſchheit in weltlichen Dingen, ſo eignete ſich Iſrael den Beruf zu, gerade über alles wichtigſte, über das Weſen und den Willen Gottes und was zum Seelenheil diene, der Welt ein Licht aufzuſtecken (Hitzig, Geſch. des Volkes Iſrael S. 585 f.). Dieſe Richtung iſt hauptſächlich vertreten durch das Buch der Weisheit und durch Philo. (Das Nähere über die Abfaſſungszeit des erſteren — jedenfalls vor Philo — und über die Frage nach dem gänzlich unbekannten Verfaſſer gehört nicht hieher.) Das Buch der Weisheit beginnt in ſeinem erſten Theil mit einer dem Salomo in den Mund gelegten Darſtellung und Empfehlung der Weisheit als der Quelle aller Tugenden und der Führerin zur Unſterblichkeit im Gegenſatze gegen die Lebensanſchauung freigeiſteriſcher und irdiſchgeſinnter, den Gerechten verfolgender Menſchen. Cap. 7—9 werden an Salomo's Beiſpiel die aufgeſtellten Sätze bewieſen und zwar ſo, daß zugleich auf das göttliche Weſen der Weisheit hingewieſen wird. Der letzte Abſchnitt, Cap. 10—19, zeigt auf geſchichtlichem Weg an den göttlichen Führungen, welche das A. T. berichtet, wie die Weisheit rettet, wogegen die unſeligen Folgen der Thorheit, beſonders des thörichten Götzendienſtes, an den Geſchicken der Heiden nachgewieſen werden. Anklänge an verſchiedene griechiſche Syſteme, beſonders platoniſche und ſtoiſche Lehren, fehlen nicht, wie die vom geſtaltloſen Stoff 11, 18, von der Präexiſtenz der Seele 8, 19 u. a. m., vom Leib als Sitz der Sünde 1, 4. 8, 20; ſelbſt die 4 Cardinaltugenden begegnen uns 8, 7. Specielle Pädagogik im engern Sinn findet ſich allerdings wenig; weder wie der Verfaſſer, der von ſeiner eignen Kindheit 7, 4. 8, 19 von Vater und Mutter erzogen worden (8, 20 überſetzt Luther: „da ich aber wohl erzogen war, wuchs ich zu einem unbefleckten Leib," während das Original nichts vom Erzogenwerden ſagt, ſondern der (V. 19) von Gott empfangenen guten Seele nun das wirkliche, thatſächliche Gutſein folgen läßt und als Wirkung hievon die Unbefleckheit des Leibes hervorhebt) — noch auch, wie er ſelber einen Sohn erziehen würde, ſetzt er aus einander: ſondern: als Jüngling kommt er (V. 21) ganz von ſelber zu der Erkenntnis, daß er nicht anders könne ἐγκρατής werden — d. h. entweder mächtig scil. der Weisheit, oder kräftig und enthaltſam, — wenn nicht Gott (jene oder dieſes) gebe, darum betet er nun um Weisheit — ſeine Erzieherin alſo iſt eben dieſe, durch

die er alles lernt und erfährt, was Inhalt menschlicher Wissenschaft ist (7, 17—20) und die ihn zu heiligem Leben (6, 19. 20) anleitet und (7, 12. 8, 16) fröhlich macht. Sie lehrt das Höchste, Geheimnisvollste, die Werke und den Rath Gottes erkennen (9, 17), aber ebenso hilft sie auch in den Verwicklungen des praktischen Lebens durchkommen (10, 10); sie lehrt den Regenten gut regieren (8, 14) und jeden weislich reden (10, 21). Darin also ist auch dieses Buch der alttestamentlichen Grundanschauung treu, daß es nicht menschliche Erziehungskunst lehrt, sondern als den wahren Erzieher Gott selbst betrachtet; der eben durch das Geschenk der Weisheit den Menschen erzieht — ähnlich wie später Clemens von Alexandrien als den wahren παιδαγωγός den göttlichen Logos betrachtet; aber was die Weisheit als Erzieherin bietet, ist dann doch nicht bloß sittliche und religiöse Erkenntnis und Tüchtigkeit, sondern wie bemerkt, auch menschliche Wissenschaft und Geschicklichkeit aller Art.

Philo, über den noch einiges zu sagen ist, war ein Zeitgenosse Jesu, etwa 20 Jahre vor ihm geboren. Schon vermöge seiner priesterlichen Abstammung zu einem eingehenden Studium des väterlichen Gesetzes berufen, wandte er sich zugleich, von einem brennenden Wissensdrang getrieben, mit Eifer der griechischen Wissenschaft zu. Seiner Neigung entsprach am meisten die stille Zurückgezogenheit eines den Studien gewidmeten Lebens. Er habe, sagt er im Eingang der Schrift de special. leg. S. 776 f. (Pariser Ausg. von 1640) eine Zeit gehabt, in welcher er in den philosophischen Studien und in der Betrachtung der Welt geschwelgt, und wenn er dann von seinem ätherischen Standpunct aus die Dinge betrachtete, sich glücklich geschätzt habe, den schlimmen Keren (Schicksals- und Todesgöttinnen) des sterblichen Lebens entgangen zu sein. Da habe ihn der das Edle hassende Neid gewaltsam in das Meer politischer Sorgen geworfen. Aber die Sehnsucht nach den Studien des früheren Lebens sei in ihm lebendig; wenn ihm mitunter einige Ruhe gelassen werde von dem unruhigen politischen Treiben, so gleite er so zu sagen wie von den Lüften der Wissenschaft getragen auf Schwingen dahin. Seine Belesenheit in der griechischen Literatur (anderweitige, als jüdische und hellenische Bildungselemente sind ihm fern geblieben) ist ungeheuer (vgl. die Aufzählung der von ihm citirten griechischen Schriftsteller in dem Art. Philo, von J. G. Müller in Herzogs theolog. Realencyklop. Bd. XI. S. 579). Freilich begünstigte diese Vielleserei auch jenen Mangel an Einfachheit, der den Leser seiner Schriften abstößt, das Rhetorisirende seiner prosaische und poetische Ausdrücke durcheinander mengenden Darstellung.

Es ist hier nicht der Ort, weder die zahlreichen Schriften Philo's zu charakterisiren noch sein System darzulegen; was in diesen Artikel gehört, ist Folgendes. Wie er mit dem griechischen τὸ ὄν die Jehovah-Idee combinirt, so stellt er dem νοῦς, in welchem Gott sich selbst denkt, sich in der Welt und die Welt in sich weiß, das alttestamentliche Princip der Weisheit, als das weibliche, zur Seite; sie ist gleichsam die concrete, der Vielheit zugewendete Seite des göttlichen Wesens; ebenso verschmilzt er den heraklitisch-stoischen λόγος mit dem personificirten Schöpfungswort des A. T. Eigenthümlich aber und eine Frucht der hebräischen Weltanschauung ist die Annahme eines πνεῦμα, einer dem Menschen ursprünglich und immer wieder von neuem eingehauchten Gotteskraft (de opif. m. 21), die ihn zur Tugend führt, und, wenn sie in reichstem Maße ihm zu Theil wird, ihn zum Propheten, zu einem Organ des göttlichen Geistes macht. Menschliches Wissen ist unzuverläßig, die Vernunft hat kein Kriterium der Wahrheit; deshalb müßen wir in einer höhern Sphäre nach Wahrheit suchen. Die Sinne mögen trügen, die Vernunft machtlos sein, aber im Menschen ist noch ein anderes Vermögen: der Glaube. Wirkliche Wissenschaft, die eben durch diesen uns zukommt, ist eine Gabe Gottes, ihre Quelle die Güte Gottes, ihre Ursache Frömmigkeit. Diese aber und mit ihr eben auch das rechte Wissen wird auf folgende Art erlangt. Von der Königsburg Gottes erstreckt sich bis zur Erde herab eine lange Reihe persönlicher Intelligenzen und Kräfte; zuerst eine zahllose Menge unkörperlicher Seelen, mehr oder weniger reiner Geister, welche die

Organe der göttlichen Wirksamkeit, die Vermittler zwischen dem verborgenen Vater und seinen Kindern sind: von den Philosophen Dämonen, von der h. Schrift Engel genannt. Die einen von diesen Seelen werden vom Irdischen und Sinnlichen angezogen, die andern nicht. Die ersteren verlassen deshalb die himmlische Heimat, sie kommen in die Materie, in einen Leib — das sind die Menschen. Die Folge der Versenkung dieser präexistirenden Engel ins Materielle (da sie zuvor nur einen luftartigen Leib hatten) ist ihre Verschlechterung; es erkaltet und verdichtet sich ihre Lichtnatur, wie glühendes Eisen in der Schmiede durch Wasser abgekühlt und fest wird (daher ψυχή von ψύχω). Der Leib wird der mit ihm sich verbindenden Seele zum beengenden Kerker, zu einer drückenden Last, die ihr den Aufflug in die ewige Heimat wehrt; der Leib ist der Sitz der Lüste und Leidenschaften. Daher hat der Mensch, wie er jetzt ist, eine vorherrschende Neigung zum Bösen; jedem Gebornen klebt die Sündhaftigkeit an. Ueberwunden wird das Böse durch die in jeder Seele liegende göttliche Kraft, sich über das Materielle zu erheben. Dies geschieht thatsächlich wenigstens von einem Theil der Menschen. Während die einen im Erdenleben immer tiefer in die Sinnenlust gerathen und ihres Leibes Sklaven werden, fühlen die andern das Drückende jener Verbindung der Seele mit dem Leib und ringen nach Befreiung von derselben; und diese kehren durch des göttlichen Geistes Kraft (das oben genannte πνεῦμα) nach festbestimmten Gesetzen zum Himmel zurück. Aber auch diese theilen sich hernach wieder in solche, die als höhere, reinere, von göttlicher Weisheit erfüllte Seelen zum Leben in Gott emporsteigen, und in solche, die wieder nach irdischem Leben sich zurücksehnen und immer aufs neue sich menschlichen Leibern mittheilen. Merkwürdig ist aber, daß Philo trotz dieser dualistischen Anthropologie doch den Körper auch wieder in nähere Beziehung zur Tugend und den einzelnen Tugenden setzt. Die Seele ist ihm dreitheilig, sie enthält τὸ λογικόν, τὸ θυμικόν, τὸ ἐπιθυμητικόν: das erste ist im Kopf, das zweite in der Brust, das dritte im Unterleib; dem ersten entspricht von den Cardinaltugenden die φρόνησις, dem zweiten die ἀνδρία, dem dritten die σωφροσύνη; wenn unter diesen dreien das λογικόν die Herrschaft übt, dann entsteht die συμφωνία unter ihnen, die nichts andres ist, als die alle andern umfassende δικαιοσύνη. Diese sich zu erringen und dadurch zur Verähnlichung und Einheit mit Gott zurückzukehren, ist die Lebensaufgabe des Menschen; er soll sich diese Vollkommenheit der σοφία, φρόνησις, ἀρετή zu eigen machen. Aber auf welchem Wege? In seiner Schrift περὶ τῆς εἰς τὰ προπαιδεύματα συνόδου (de congressu quaerendae eruditionis gratia) stellt er denselben in folgender ihn charakterisirender Weise dar. Die Aneignung der σοφία ꝛc. ist die Umarmung der Sarah. Aber dieses Ziel ist nur erreichbar durch die vorangehende Umarmung der Hagar, d. h. wie Abraham früher seiner Magd beiwohnte, als der Frau, so können wir nicht aus der Tugend Früchte empfangen, wenn wir nicht erst mit den Dienerinnen derselben, d. h. mit der ἐγκύκλιος παιδεία Gemeinschaft haben. (Dieser Ausdruck bezeichnete seit Aristoteles jenen Kreis von Kenntnissen, den jeder durchlaufen muß, ehe er zum Berufsfach übergeht, also das, was zur allgemeinen Bildung gehört.) Diese, unter der Figur der Hagar allegorisch vorgestellten προπαιδεύματα sind Grammatik, Geometrie, Astronomie, Rhetorik, Dialektik und Musik. Man muß als Abram chaldäische Meteorologie treiben, ehe man als Abraham zur Theologie vordringt. Ein andres hiefür von Philo gebrauchtes Bild ist dies, daß man in die Stadt nur durch die Vorstadt gehe; οὕτως καὶ ἀρετῆς πρόκειται τὰ ἐγκύκλια. Diese Disciplinen sind aber nicht bloß nothwendig für den Verkehr des Lebens, sondern auch dazu, uns zu wehren gegen sophistische Künste wie gegen alle die Täuschungen, welche das sinnliche Leben uns bereitet. Auch hiefür hat Philo einen alttestamentlichen Typus bereit, nemlich (de migrat. Abr. 399) den Abel; dieser ist ihm Repräsentant der ungebildeten Frömmigkeit, er mußte dem Kain unterliegen, weil er in der Beredsamkeit nicht bewandert war. — Allein ebensowenig, als man diese encyklischen Kenntnisse versäumen darf, darf man bei ihnen stehen bleiben; sie bewegen sich doch nur in einem engen Kreise und beziehen sich bloß auf die sinnliche

Welt. Weltliche Bildung ist und bleibt die Magd, die Hagar; sobald sie sich an die Stelle der Herrin setzen will, ist sie auszutreiben. Die Philosophie vielmehr, durch welche die σοφία erworben wird, ist die δέσποινα der Künste; sie erhebt den durch die sinnlichen Erscheinungen angeregten Geist zur Kenntnis der übersinnlichen Welt. Die Philosophie ist der königliche Weg zu Gott; die wahre und echte Philosophie nennt das Gesetz θεοῦ ῥῆμα καὶ λόγον. Freilich leidet auch die Philosophie an der allgemeinen Unsicherheit menschlichen Erkennens (de ebr. p. 265 ff.). Daher muß sie ihrem Ziel, dem sittlichen Heil des Menschen, dadurch zusteuern, daß ihre erste Aufgabe die Selbsterkenntnis, die Erkenntnis unserer Nichtigkeit ist; wir werden einsehen, daß Gott allein weise ist. Damit beginnt ein Stufengang des Tugendlebens, in welchem Philo mit den Stoikern die drei Grade des ἀρχόμενος, προκόπτων und τέλειος unterscheidet. Und zwar stellt er zuerst eine Trias vorbereitender Tugenden auf — Hoffnung, Reue und Gerechtigkeit, vorgebildet durch Henoch, Enos und Noah — dann eine viel höhere und heiligere Trias der gereiften Tugend — die Stufe der durch Wissenschaft erlernten, der naturwüchsigen und der durch Kampf errungenen oder ascetischen Tugend — Sinnbilder dafür sind ihm die drei Patriarchen. Endlich erhebt sich auch über dieser Trias die höchste, die am reinsten in Moses erschien: Glaube, Liebe und Frömmigkeit. Die Ascese will er nicht als Selbstzweck, noch weniger als pedantische Selbstpeinigung, sondern nur als Mittel zum Zweck. Nicht ein einsam beschauliches Leben, sondern Arbeit und Kampf mit der Welt und im Staat ist die Bewährung der Tugend. In alle dem aber will er das Gesetz, auch dessen äußere Ordnungen festgehalten wissen; man müße sich zwar einer höheren Denkweise befleißigen, dabei aber nichts von den Gebräuchen fahren lassen, welche gottbegeisterte und größere Männer als wir eingeführt haben. „Sollen wir, weil die Festzeiten ein Sinnbild des Seelenfriedens und des Dankes gegen Gott sind, die festliche Weihe gering achten? Oder weil wir die symbolische Bedeutung der Beschneidung kennen, sollen wir darum dieses Gesetz selber aufgeben? Wie wir den Leib als die Wohnung der Seele pflegen, so müßen wir auch den Buchstaben der Gesetze (ῥητοὶ νόμοι) beachten; ja gerade durch Beachtung der Gesetze können wir den tiefern Sinn derselben begreifen — und entgehen zugleich den Vorwürfen und Beschuldigungen der Menge" (de Cherub. 540). Diese Worte deuten an, daß auch in Alexandria eine Richtung wie die philonische in der jüdischen Gemeinde nicht ganz unangefochten war. Uebrigens hofft Philo sogar (de vit. Mos. 141), wenn erst sein Volk wieder in eine glückliche Lage werde versetzt sein, so werden die Völker ihre eigenen Gebräuche verlassen und nur noch die mosaischen Gesetze verehren; gerade durch die wissenschaftliche Vertiefung der mosaischen Lehren hofft er, wie er sein eigen Herz damit beruhige, so auch die Heiden zu gewinnen.

[Zur Pädagogik Philo's gehören noch folgende Sätze, wie sie Cramer, Gesch. des Unterrichts und der Erz. im Alterthum, Bd. II. S. 556, zusammenstellt: „Von der Geburt an lebt das Kind die ersten 7 Jahre rein und einfach, ähnlich dem weichen Wachs, welches durch keine guten oder schlechten Merkmale bezeichnet ist, denn alle Eindrücke werden durch die Weichheit wieder verwischt. Mit dem Ablaufe des Knabenalters beginnen Fehler, die entweder aus dem Innern erzeugt oder von außen aufgenommen werden. Denn unzählig sind die Lehrer der Fehler, z. B. Ammen, verkehrte Ansichten, schlechte Eindrücke. Auch ohne diese ist das jugendliche Alter zu Vergehungen geneigt, weil jetzt gerade der Körper reift, der Geist langsam aufschwillt (πεφύσηται) und die geheimen Gefühle in Flammen ausbrechen und alles verzehren. Auf der dritten Altersstufe ist die Philosophie als Heilmittel anzuwenden; die vierte endlich ist diejenige, wo der Geist Reife und Festigkeit erlangt. — Wie das A. T. einer weichlichen Zucht nicht das Wort redet, da es vielmehr die Ruthe dringend empfiehlt, so scheint auch Philo einer strengen Disciplin geneigt zu sein. Daher ist ihm auch die Ascese nicht Gymnastik im antiken, heiteren Sinne des Worts — die Entwicklung körperlicher

Fähigkeiten hat keinen Raum neben der Ertödtung des Sinnlichen, durch die der Geist allein zu der ihm gebührenden Macht gelangt.“ *)] Oehler.

Weisheit. Nach den Artikeln „Pädagogik des A. T.“ und „Buch der Weisheit — jüdischer Hellenismus“ ist uns noch übrig, diesen Begriff nach seiner Bedeutung im Bereich der christlichen Pädagogik zu erörtern. Die Moral hat denselben nicht außer Acht gelassen (Reinhard, De Wette, Sailer ꝛc.); auch die rationalistische Rhetorik sprach gern und mit Salbung von Weisheit und Tugend; aber das Wort schien doch eigentlich zu rhetorisch, um im Ernste damit zu operiren; Namen wie: Aufklärung, Bildung ꝛc. waren viel mundgerechter, die Weisheit schien auch viel mehr antik, ja altväterisch, sie diente nur als poetischer Ausdruck für ein nicht näher zu bestimmendes Ideal von Intelligenz, daher auch als Zeichen der Verehrung für einzelne Persönlichkeiten — Friedrich der Große ward als der Weise von Sanssouci, Pestalozzi als der Weise von Ifferten gefeiert. Der Grund liegt darin, daß allerdings mit dem Wort Weisheit etwas bezeichnet wird, das göttlichen Ursprungs, göttlicher Art ist, und zwar nicht bloß formell als Begabung, etwa wie das Talent, das Genie eine Gottesgabe ist, die niemand sich geben, niemand sich erarbeiten kann, sondern es ist damit immer schon ein Inhalt, ein wirkliches Wissen und Können gemeint, das eben nur diejenigen besitzen, denen Gott es verliehen hat. Hier ist auch ein Berührungspunct gegeben zwischen dem Weisen und dem Propheten — man könnte einfach sagen: Der Prophet ist das Maximum des Weisen, aber der Weise ist dafür noch mehr als jener der Mann des praktischen Handelns selbst in den kleineren Angelegenheiten des Menschenlebens. Vom Propheten erwartet man Wunderthaten; der Weise thut keine Wunder, aber die Art, wie er das Natürliche, die Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen durchschaut und selbständig verwendet, ist selber eine wunderbare, schöpferische. Aber während dieses Göttliche, dieses Incommensurable der Weisheit die ihr eigenthümliche Weihe und Würde giebt, so wird dieselbe gerade durch diesen Zug allen denen antipathisch und zur Zielscheibe des Spottes, die, in naturalistischen Vorurtheilen, in materialistischer Gesinnung befangen, jede Berührung des Menschlichen mit Göttlichem fürchten und darum hassen und verhöhnen. Und sobald das Weisesein kein durchaus wahres ist, so wird es eben durch jenen mystischen Zug, den es sich beilegt, auch wirklich abgeschmackt (wie das Erhabene oft sehr nahe ans Komische grenzt); mit dem Ausdruck: wohlweise bezeichnen wir eben diese Carricatur der Weisheit, die dadurch vollends der Lächerlichkeit verfällt, daß damit ein eitles Selbstbewußtsein verbunden ist — der Stand der Rathsherren und leider auch der Lehrstand auf allen seinen Stufen bietet oder bot wenigstens in älteren Zeiten Exemplare hievon nicht allzu selten dar. Aber das Zerrbild des Rechten und Wahren ist kein Gegenbeweis gegen das Rechte und Wahre selbst, und dieses genauer zu beleuchten ist unsere Aufgabe.

Weisheit ist, pädagogisch betrachtet, ein Gut — man darf sagen: ein Moment des höchsten Gutes — in doppelter Weise: 1) der Zögling soll angeleitet und befähigt werden, Weisheit zu erlangen, und 2) um ihn hiezu zu befähigen, bedarf der Erzieher selbst der Weisheit; nur wenn er selber sie besitzt, ist er im Stande, sie dem Zögling mitzutheilen, sie in diesem zu erzeugen. Wesentlich also ist sie doch für beide dieselbe.

Die Weisheit ist, wie das deutsche Wort schon etymologisch andeutet, jedenfalls verwandt mit dem Wissen, σοφία und γνῶσις berühren einander sehr nahe; ja ohne Wissen giebt es keine Weisheit, während es immerhin ein Wissen ohne Weisheit geben kann (Schulsack, abstracte Gelehrsamkeit). Was ist der Unterschied? In einer Abhandlung „über die Begriffe Weisheit und Erkenntnis“ in den Jahrbüchern für deutsche Theologie (Gotha 1862, Bd. VII. S. 423 ff.) hat Burk einleuchtend dargethan, daß das Wissen immer einen fertigen Gegenstand voraussetzt, den es in den Inhalt des subjectiven Bewußtseins aufnimmt; daß dagegen die Weisheit nicht nur eine auf die

*) Obigen Artikel, den der verewigte Oehler unvollendet hinterließ, geben wir als letztes Vermächtnis unseres gelehrten, trefflichen Mitarbeiters. D. Red.

Objecte zugleich wirkende Kraft, also zugleich ein praktisches, nicht bloß ein theoretisches Verhalten — sondern daß sie ein schaffendes Denken ist, weshalb die göttliche Weisheit in den Proverbien 8, 30 der Werkmeister Gottes des Schöpfers heißt. Und auch sofern sie die schon vorhandenen Dinge nur durchschaut, ohne sie erst hervorzubringen, zu ordnen oder zu verbinden, schaut sie doch nicht bloß das schon Vorhandene wie es ist, sondern auch, wie es werden wird, also das Zukünftige, die Verwicklungen und Entwicklungen, die erst kommen werden, und darnach bestimmt sie sofort auch das Handeln. Wie sie eben hier, durch das Divinatorische, was ihr beiwohnt, sich mit der Prophetie berührt, aber doch ohne selber wirkliche Prophetie zu werden, weil ihre Erkenntnisse im einzelnen nicht auf unmittelbarer göttlicher Offenbarung, nicht auf Zuständen der Ekstase beruhen, und weil sie weit mehr praktischer Natur ist, als die Prophetie — so berührt sie sich nach der andern Seite mit der menschlichen Klugheit, die ja auch eine Gabe Gottes ist und auch vorausschaut, was etwa geschehen oder nicht geschehen wird. Von dieser aber unterscheidet sich die Weisheit erstlich dadurch, daß sie nicht auf dem Weg der Berechnung, der verstandesmäßigen Abwägung, der Abstraction einer Regel aus einer Anzahl concreter Fälle u. s. w., sondern, obgleich auch ihr die Erfahrung Dienste leistet, doch principiell durch unmittelbare Intuition, durch die Helle und Weite des Blickes zu jenem Vorauserkennen des Künftigen gelangt. Damit hängt das zweite zusammen: daß die Weisheit höhere, idealere Gesichtspuncte hat, als die Klugheit; jene wird immer ein Ganzes im Auge haben, während diese sich auf Einzelnes richtet und dieses verfolgt. Freilich lehrt das Evangelium auch eine Klugheit, die sich nicht auf irdische Dinge, sondern auf das Reich Gottes, auf die Ewigkeit bezieht; klug ist ja im Sinne von Matth. 7, 24, Luc. 16, 8—12 derjenige, der für seine Seligkeit bei Zeiten Sorge trägt. Aber gerade in diesem Punct tritt der stärkste Gegensatz zwischen beiden Begriffen hervor. Die Klugheit hat es immer und überall mit Vortheil und Nachtheil zu thun; und sofern es nun auch für des Menschen Seele Vortheil und Nachtheil giebt (man kann Matth. 16, 26 Schaden nehmen an der Seele), giebt es auch eine Klugheit innerhalb des religiösen Lebens. Die Weisheit dagegen hat nichts egoistisches an sich; sie ist, wie Nitzsch sie irgendwo bündig definirt hat: die wissende Liebe. Begegnet uns doch dieser Unterschied selbst auf dem Boden des Staatslebens; ein Diplomat wie Metternich war klug, aber nichts weniger als weise; die Jesuiten desgleichen; eben der gemeine Egoismus hat die Wirkung, daß die Klugheit sich ihre Ziele kürzer und enger steckt, weil sie am nächsten Vortheil, an persönlicher Befriedigung sich genügen läßt; was den Geist mit dem Herzen ausweitet, das ist eben nur die Liebe, die nicht eigenen Gewinn, sondern das Wohl der Menschheit anstrebt, die aber auf diesem Wege doch schließlich den höchsten Gewinn erntet, nemlich was das Christenthum Heil und Seligkeit nennt. Da aber dieses höchste Interesse, wie die innere Quelle desselben, die Liebe alles, auch das Kleinste umfaßt, so kann sich die Weisheit auch in der Auffassung und Anordnung kleiner Dinge, so im Familienleben, in niederen Aemtern u. s. w. ausweisen, ohne darum ihren idealen Charakter einzubüßen.

Stellen wir nun 1. den Zögling vor uns, so kann von einem Kinde wohl gesagt werden, es sei klug (Paulus sagt: ich war klug wie ein Kind, 1 Kor. 13, 11), es sei reichbegabt, es sei witzig, es sei schlau: niemals aber, es sei weise (Proverb. 10, 1. 13, 1 ist unter dem weisen Sohn jedenfalls kein Kind gemeint). Weisheit setzt immer schon eine natürliche Reife voraus, ist aber mit dieser nicht auch schon gegeben. Ebenso ist sie durch einen gewißen Grad von Erfahrung bedingt, aber es ist auch umgekehrt wahr: um Erfahrungen zu machen, d. h. um auf die innere Bedeutung des Gesehenen und Erlebten richtig zu merken, um sich Wahrheit daraus zu abstrahiren, muß Weisheit immer schon vorhanden sein. Damit ist bereits dem Erzieher eine Regel gegeben. Seine Sache ist es, den Zögling im Leben selber auf dasjenige aufmerksam zu machen, was er sich merken, was er daraus lernen soll; damit wird nicht nur materiell der Schatz der Erfahrung angelegt und täglich bereichert, sondern der Zögling

lernt überhaupt die Kunst, Erfahrungen zu machen und zu sammeln, d. h. es wird eben damit der Weisheit der Weg gebahnt. Und in derselben Art dient der Unterricht diesem Zwecke. Nicht als ob die Summe des Wissens auch identisch wäre mit ebensoviel Weisheit; aber — und dies ist eine Thesis, die unter Umständen namentlich im kirchlichen, überhaupt aber im Gemeinleben von großer Wichtigkeit werden kann — ohne Unterricht, ohne ein auf dem natürlichen Weg angeeignetes Wissen kommt es auch nicht zur Weisheit. Das lassen religiöse Schwärmer, Sectirer u. s. w. niemals gelten; weil sie meist selber Ignoranten sind, so verachten sie alle Wissenschaft eben unter dem Vorgeben, daß diese das schlimmste Hindernis der Weisheit sei; die Wissenschaft ist ihnen dasselbe, was die Schrift σοφία τοῦ αἰῶνος τούτου (1 Kor. 2, 6), oder gar eine σοφία ἐπίγειος, ψυχική, δαιμονιώδης (Jak. 3, 15) nennt. Unter der Hand freilich machen sie sich allerlei aufgeschnappte Kenntnisse doch auch zu Nutzen und verschmähen es nicht, damit ihre höhere Weisheit aufzuputzen; während sie Sprachkenntnisse verachten, berufen sie sich, wo es ihnen paßt, dennoch gern auf den Grundtext der Bibel, den sie irgendwo angegeben fanden, oder benutzen sie chemische, medicinische, astronomische Brocken; aber die Quelle ihrer Weisheit soll gleichwohl göttliche Erleuchtung, himmlische Offenbarung sein. Nun haben wir oben schon anerkannt, daß das Wissen, auch das reichste, noch nicht Weisheit ist. Aber ebenso bestimmt müßen wir, so wie die Dinge jetzt stehen, behaupten, daß es auch keine Weisheit giebt ohne Bildung durch Wissenschaft. Dem widerspricht allerdings das Beispiel der biblischen Gottesmänner, der Propheten und Jesu selber; wir wollen auch nicht darauf uns berufen, daß Moses in Aegypten, Paulus in Gamaliels Schule denn doch auch ein gutes Theil menschlicher Wissenschaft mit in sich aufgenommen hat. Allein was Christus betrifft, so ist seine Stellung in der Geschichte eine so schlechthin einzige, seine Person eine so göttlich-großartige (vgl. in Martensens Ethik I. den Abschnitt: „Christus und die großen Männer" § 73. 74), daß wir uns irgendwelche Gelehrsamkeit in sein Bild gar nicht hineindenken können, wiewohl der helle Blick ins Menschenleben, die Aufmerksamkeit auch auf das Kleinste, auf die Lilien des Feldes und die Vögel unter dem Himmel, aus seinen Gleichnissen sich erweist, wenn er auch weder jene botanisch, noch diese anatomisch zergliedert oder classificirt. Im übrigen aber kommt auch hier der gewaltige Unterschied des semitischen und des indogermanischen Naturells in Betracht; dort, unter jenem Volksgeist, hat der Prophetismus seine Heimat, uns dagegen ist das discursive, vermittelnde Denken, ist die Wissenschaft beschieden. Es mögen sich hin und wieder unter unserm Volk einzelne finden, die wie Patriarchen um ihrer Weisheit willen verehrt werden, und die doch nie anderes als ihre Bibel und Erbauungsschriften gelesen haben, die aber auch in irdischen Angelegenheiten guten Bescheid und Rath wissen. Aber wie ihre Weisheit in letzterer Beziehung sich doch in einem kleinen Lebens- und Erfahrungskreise bewegt: so haftet auch der religiösen Weisheit solcher Männer eine unleugbare Beschränktheit und Einseitigkeit an, die einem gründlich gebildeten Menschen es unmöglich macht, diese Weisheit allzu hoch zu taxiren. Dieser Mangel an wissenschaftlicher Bildung wird zu einem Mangel an Wahrheit; es werden Behauptungen als Ausflüsse höherer Weisheit oder göttlicher Erleuchtung aufgestellt, für welche dann ebenfalls Glaube verlangt wird, während unser einer sich einfach sagen muß: das ist nicht wahr, das sind Phantasiegebilde; was aber weise sein will, das muß zu allererst wahr sein.*)

*) Obiger Gegensatz zwischen semitischer und indogermanischer — oder wie wir kürzer sagen dürfen: zwischen orientalischer und occidentalischer Anschauung zeigt sich in interessanter Weise namentlich in der beiderseitigen Naturbetrachtung, worauf Burk a. a. O. S. 439 aufmerksam macht. „Im Morgenland haben wir die Betrachtung der Natur in der Form der σοφία, im Abendland in derjenigen der γνῶσις, dort Astrologie, hier Astronomie; dort Pflanzensymbolik, hier Botanik. Die Naturkundigen des Morgenlandes sind Weise — Magier — mit Zauberkünsten steht die Naturweisheit des Morgenlandes in innerem und äußerem Zusammenhang; die des Abendlandes sind Gelehrte. Das Wahre aber von jener Weisheit, nach Abstreifung

Soll der Zögling zur Weisheit erzogen werden, ſo darf alſo die Wiſſenſchaft, in welchem Umfange es auch ſei, als Mittel nicht fehlen. Und doch iſt ihre Aneignung ſelber noch nicht Aneignung der Weisheit, was muß alſo noch hinzukommen? Die Antwort wird eine zwiefache ſein. Erſtens haben wir oben auf das ſittliche Element im Weſen der Weisheit hingewieſen — ſie iſt, wie wir hörten, die wiſſende Liebe. Demnach wird ganz einfach alles, was der Erzieher für ſeines Pfleglings ſittliche Bildung thut und leiſtet, von ſelber dazu dienen, daß das Wiſſen dereinſt im reifgewordenen Menſchen zur Weisheit wird; wenn die Liebe ſein Wiſſen und deſſen Anwendung überall begleitet, wenn auch ſein Forſchen, ſein Intereſſe an den Gegenſtänden des Wiſſens vom warmen Hauch der Liebe durchdrungen iſt: — dann verliert das Wiſſen, wenn wir ſo ſagen dürfen, den Schulgeruch; es wird, ob auch durchs Lernen, durch Mühe und Arbeit erſammelt, doch ſchließlich ein Offenbarwerden der Wahrheit, wird Geiſt und Leben. Zweitens iſt die Weisheit im Unterſchiede vom Vielwiſſen etwas einheitliches; ſie weiß die Dinge von einem Centrum aus zu betrachten, zu begreifen und zu behandeln; und zwar iſt dieſes Centrum nicht irgend ein untergeordnetes Intereſſe — wie z. B. fürſtlicher Ehrgeiz, dem alles dienen muß — ſondern es iſt das Göttliche, Ewige, Unendliche. Dieſe Höhe des Standortes hat ſofort eine Wirkung auf die ganze innere und äußere Haltung des Menſchen, die wir als ein ganz beſonderes Kennzeichen des Weiſen hervorzuheben haben: nemlich eine tiefe Ruhe des Gemüths; weil er in allem nur eines ſucht und anſtrebt und dieſes einen völlig gewiß und ſicher iſt, ſo kann ihn der Wechſel der irdiſchen Dinge, der Meinungen, der Empfindungen, der Wünſche, der Schickſale niemals erſchüttern, nie aus der Faſſung bringen. Dem Zögling ſchließt ſich dieſes Göttliche auf in der Form der Religion; und ſo hat, wie oben die ſittliche, ſo die religiöſe Bildung die Aufgabe und Bedeutung, alles Wiſſen durch ſeine Beziehung auf Gott und Gottes Reich zur Weisheit zu erheben. Das will nun aber nicht ſagen, man mache den Schüler dadurch zu einem Weiſen, daß man jeder mitgetheilten Wahrheit — alſo auch der mathematiſchen, der naturkundlichen u. ſ. w. — einen erbaulichen Zuſatz anhänge, alſo gewaltſam überall Religion einmiſche. Nähme der Schüler das an, ſo würde er, ſtatt ein Weiſer zu werden, vielmehr ein Schwätzer. Vorerſt geht am beſten jedes Lehrfach ſeinen eignen Weg; aber je wahrheitsgemäßer die Religion, indem ſie gelehrt wird, ins Leben des Zöglings übergeht, je mehr ſie ein conſtanter und integrirender Beſtandtheil ſeines Bewußtſeins, ein natürlicher Zug ſeines Herzens wird: um ſo mehr wird auch alles Wiſſen in die rechte Verbindung mit ihr treten, in ihr ſeine Weihe, ſeinen Schlußpunct finden. Mit dieſer Concentration des Wiſſens fängt der Pädagog nicht an, aber er führt den Zögling allmählich darauf hin; ſie iſt nicht der Ausgangspunct, deſto gewißer aber ein Zielpunct. Wie wichtig das Einſchlagen dieſes Weges für die Bewahrung vor Einflüſſen des Materialismus iſt, ſei hiemit nur angedeutet; mit allem Wiſſen beſitzt dieſer keinen Gran Weisheit. Damit hängt endlich auch zuſammen, daß der Zögling ins tägliche, äußere Leben alles das mitnimmt, was der Lehrer in ſein inneres Leben als Gedanken und Geſinnung, wie als poſitives Wiſſen eingepflanzt hat; durch dieſes Zuſammennehmen des Lebens mit dem Lernen, durch die Wechſelbeziehung zwiſchen beidem entſteht das, was man Erfahrung nennt, und ſo hilft der Lehrer dem Zögling auch zu dieſem, wie wir ſahen, weſentlichen Moment der Weisheit.

Das iſts, was von des Erziehers Seite geſchehen kann; wobei aber immer vorbehalten bleibt, daß, wenn er auch Hinderniſſe wegräumen und Handleitung gewähren kann, doch die Weisheit ſelber Gottes Gabe iſt und bleibt; wir müßen uns die Demüthigung gefallen laſſen, daß durch Erziehung und Erzieher noch niemand weiſe geworden iſt, dem es Gott nicht verliehen — wohl aber mancher es geworden iſt trotz ſeinen Erziehern.

alles phantaſtiſchen und abergläubiſchen, auch in die Gelehrſamkeit aufzunehmen und dieſe dadurch zur Weisheit zu erheben, das eben iſt die Sache chriſtlicher Bildung."

Digitized by Google

2. Sofern die Weisheit ein Erfordernis für den Erzieher selbst, eine Grundbedingung für den Erfolg seiner Thätigkeit ist, haben wir das, was oben über ihr Wesen im allgemeinen gesagt worden, nur auf diesen speciellen Beruf überzutragen, so zwar, daß, während beim Zögling vorerst die theoretische Seite vorwiegt, weil dieser überhaupt noch nicht zu selbständigem Handeln berufen ist, der Erzieher in seinem Berufe desto mehr die praktische Seite derselben zur Geltung zu bringen hat. Wie das geschieht, wüßten wir nicht einfacher und bündiger auszudrücken, als es J. S. H. Harleß gethan hat in seinem Abriß der Erziehungslehre (Nürnberg 1859) I. S. 34: „Als Abbild der göttlichen Weisheit lernt und lehrt sie (die christlich-pädagogische Weisheit) mit ruhigem Blick das Ganze überschauen, in Liebe das Rechte vorausſorgen, in Thatkraft das Rechte zu rechter Zeit ins Werk setzen, und das alles, indem sie in allem auf die Hand des Herrn sieht." Also 1) sie sieht niemals bloß aufs Nächste — setzt sich keine kurze Ziele und kleine Zwecke, z. B. eine Production bei einer Prüfung, für deren Glanz dann eine Weile alles geopfert würde; will auch nicht einzelne Tugenden oder Vorzüge, zu denen der Zögling vielleicht specielle Anlagen hat, an ihm herausbilden, sei es zu bloßer Ostentation, sei es, weil er sein Glück damit machen könnte; sie faßt den ganzen Menschen mit all' seinen Bedürfnissen und Fehlern, wie nach seiner ewigen Bestimmung ins Auge. In dieser Beziehung hindert die Weisheit jede Einseitigkeit der Erziehung oder Bildung. 2) Eben weil sie von jedem Puncte weiter hinaus schaut, so bereitet sie, was die Zukunft fordert oder bringen soll, bei Zeiten vor, tritt z. B. Gefahren oder Versuchungen, die künftighin dem Zögling aus inneren oder äußeren Ursachen drohen, schon entgegen, wenn sie noch ferne sind; sie trägt so die ganze Zukunft des Pfleglings wachsam und treu auf dem Herzen; — Gegensatz gegen die Kurzsichtigkeit oberflächlicher Menschen wie gegen den Miethlingssinn, der zufrieden ist, wenn nur, was eben zur Stunde geschehen muß, auch wirklich geschieht. 3) Sie ist endlich der Gegensatz aller pedantischen, geistlosen Gesetzlichkeit, die, in blindem Glauben an irgend ein einmal gegebenes Schema, das vielleicht den Namen einer gepriesenen Methode führt, weder der Individualität des Zöglings Rechnung trägt, noch Zeit und Umstände unterscheidet. Das Nächste und Selbstverständlichste ist freilich, daß der Erzieher die Jugend vom reiferen Alter, und dann wieder die Stufen des Jugendalters selber zu unterscheiden weiß. Und doch hat gerade die pädagogische Weisheit, die sich nemlich dafür hielt, selbst in diesem Stück Thorheiten genug begangen. Was war das für ein Specimen von Weisheit, als die Philanthropisten ihre Zöglinge nicht früh genug über geschlechtliche Dinge aufklären zu können meinten — im Wahne, sie damit gegen Sünden in puncto sexti zu schützen! Aber nicht minder groß war jene Art pietistischer und methodistischer Thorheit, da dem Kind ein Bußgefühl, eine Zerknirschung über sein Sündenelend zugemuthet und aufgeschwatzt wurde, deren ein gesundes Kind noch gar nicht fähig ist! — Ueberhaupt aber läßt sich die Erziehungsweisheit niemals in ein bis ins einzelne ausgezirkeltes, abstract formulirtes oder casuistisch ausgesponnenes Reglement fassen, das jeder, sobald er es nur kennt, auch handhaben und mit dem jeder das gleiche sichere Resultat erzielen könnte (bekanntlich der Hauptirrthum Pestalozzi's); sondern sie ist eine wesentlich persönliche Qualität, eine stets gegenwärtige, stets lebendige, stets schöpferische Kraft, die aus sich selbst, d. h. aus ihrem göttlichen Lebensgrunde, in jedem Augenblick das, was jetzt eben und für das ihr anvertraute Individuum das Rechte, das jenen ewigen Zwecken Entsprechende ist, klar erkennt und darum auch mit rascher, fester und sicherer Hand ungesäumt die richtigen Mittel anwendet. Es verhält sich in dieser Beziehung ähnlich mit ihr, wie mit der Genialität des Künstlers oder des Arztes. Der Künstler findet vielleicht ganz neue Darstellungsmittel und Ausdrucksweisen, die mit den seither üblichen Formen, also mit der geltenden Regel sogar im Widerspruch stehen — aber sie erweisen sich als echt künstlerisch, d. h. sie stehen im Einklang mit der höheren, ewigen Idee der Kunst, und statt daß sie auf Grund der seitherigen Theorie verworfen werden dürften, muß vielmehr diese sich nach ihnen

reformiren, sich durch sie bereichern und erweitern. Der geniale Arzt wird, seiner Inspiration folgend, vielleicht ein Medicament anwenden, das nach alter Therapie sogar schädlich wäre, aber — es wirkt, der Erfolg giebt ihm Recht und die wissenschaftliche Regel muß ihm folgen, statt daß sie ihn verurtheilen dürfte. So giebt es auch eine pädagogische Genialität — Weisheit ist nur der bescheidenere Name für dieselbe; sie wird vielleicht durch eines Zöglings besondere Art oder sonst auf Wegen des Zufalls zu Maßnahmen geleitet, die noch in keinem Lehrbuch der Pädagogik zu finden waren, aber sie sind die jetzt eben richtigen und erfolgreichen. Der weise Erzieher wird insofern immer mehr oder weniger original sein; aber nicht jede Originalität ist darum schon Weisheit. Wir gestatten einem Original manches, weil es zum ganzen Manne gehört und wir den ganzen Mann zu ehren — oder doch in Geduld zu tragen Ursache haben; aber was nur als Ausnahme, als Rarität zulässig ist, das ist nicht Weisheit; diese muß, ob sie auch nicht allen zu Theil wird, doch in dem, was sie lehrt und thut, allgemeingültig — ein Licht sein, in dem jeder sich sonnen darf und soll.

In wie weit dem christlichen Erzieher das Neue Testament als eine Schule pädagogischer Weisheit, insbesondere das Verfahren Jesu selber gegenüber den Jüngern und dem Volke als höchstes Vorbild derselben diene, ist schon in dem Art. „Pädagogik des N. T." Bd. V. S. 705 des Näheren besprochen, weshalb es genügt, hierauf zu verweisen.

Zum Schluß ist noch beizufügen, daß wenn der Erzieher solcher Weisheit bedarf, sie dann nicht weniger denen nöthig ist, die das öffentliche Erziehungswesen, also die Schule im Bereich eines ganzen Volkes wie in den kleineren Kreisen oder Bezirken desselben zu leiten haben. Nur werden wir vorerst den Unterschied machen dürfen, daß es sich auf dieser Linie mehr um Regierungsweisheit als um Erziehersweisheit handelt. Um ein tüchtiges Schulregiment zu führen, muß allerdings genaue Kenntnis des Schullebens wie des Erziehungswesens überhaupt vorhanden sein; aber die eigentliche Erzieher- und Lehrerweisheit hat doch ihren Platz und entwickelt sich auch nur in der unmittelbaren pädaggogischen Praxis, in Schule und Haus, im persönlichen Verkehr mit den Zöglingen; was wir vom Schulregiment fordern, das ist Kenntnis der Aufgabe, der Zustände und Verhältnisse der Schule, also namentlich auch Kenntnis vom dermaligen Stande der Schulwissenschaft, der Pädagogik und Didaktik, wie der einzelnen Lehrfächer aber das alles ist eben nicht die specifische Lehrweisheit, die wir z. B. einem Unterrichtsminister nicht zumuthen, während sie um so nöthiger wird, je weiter wir die Stufen der Schulregierung abwärts steigen, d. h. je unmittelbarer das Aufsichtsamt mit den Schülern persönlich in Berührung kommt. Desto nöthiger ist aber höhern Orts die Regierungsweisheit; fehlt es an derselben, so leidet alsbald ein ganzes Land darunter. Sie ist vorhanden, wenn das Schulregiment die zeit- und ortsgemäßen Institutionen rechtzeitig vorbereitet und mit fester Hand durchführt; wenn es einerseits den Lehrern die Wege zur rechten Berufsbildung öffnet und ihnen die entsprechende amtliche, sociale, pecuniäre Stellung verschafft, sie bei gutem Muth erhält und doch Extravaganzen energisch abschneidet, also gute Disciplin hält, und wenn es andrerseits die Gemeinden und deren Behörden gebührend heranzuziehen, sie für die Schule zu interessiren versteht oder nöthigenfalls ihre Pflichten gegen die Schule den Widerstrebenden nachdrücklich einzuschärfen und sie zur Erfüllung derselben anzuhalten weiß; außerdem aber immer darauf bedacht ist, den rechten Mann an den rechten Ort zu stellen — Personalkenntnis und richtige, dieser gemäße Personalverwendung ist ein Hauptrequisit. Insbesondere aber wird sich die Regierungsweisheit der Schulbehörde darin an den Tag legen, daß sie sich nicht durch jede neue Methode, jedes neue Schullehrbuch, jede neue Forderung, die von ungestümen Weltverbesserern gestellt wird, imponiren läßt; also z. B. nicht alle Augenblicke neue Lehrbücher, Sprachbücher einführt, für die vielleicht Reclame gemacht wird, ebenso wenig alle Jahre die Lehrplane wechselt, je nachdem eine pädagogische oder auch demokratische Liebhaberei an der Tagesordnung ist — festina lente, prüfet alles,

und das Gute behaltet, nur dieses, aber dieses auch desto rascher und entschlossener — das ist grade in diesem Gebiet eine goldene Regel. Nicht minder aber, als diese Festigkeit und Stetigkeit gegenüber allen den Strömungen in der sogenannten öffentlichen Meinung, ist die Weisheit das Gegentheil von alle dem, was man mit dem unschönen Wort Bureaukratie bezeichnet. Ein Actenmensch, der nach dem Grundsatz verfährt: quod non est in actis, non est in mundo, der nichts weiter beachtet, als was der Buchstabe der Gesetze und Verordnungen sagt, der, ohne je eine Schule gesehen zu haben, vom grünen Tisch aus alles und jedes dirigiren zu können meint, weil er die Menschen nur wie die Räder in einer Maschine ansieht — ein solcher wird immer Gutes hindern und Uebles stiften; die Weisheit blickt nicht nur in Verordnungen und Berichte, sondern vor allem ins wirkliche Leben und hat ein Herz für alles lebendige. — Wir sehen übrigens, daß jene Harleßsche Trias doch eigentlich auch für die Weisheit des Regiments, wie für die des Erziehers das Wesentliche ausspricht: klare Ueberschau des Ganzen, liebevolle Vorsorge fürs Künftige, thatkräftiges Eingreifen im rechten Augenblick; — ganz natürlich, denn im höhern Sinn ist ja alles rechte Regieren zugleich eine Pädagogik nach großem Maßstabe. **Palmer.**

Weiße (Christian Felix). Im Kreise der sogenannten sächsischen Dichterschule erscheint Weiße als einer der begabtesten, und gewiß ist er der fruchtbarste gewesen. Für uns freilich kommt er an dieser Stelle viel weniger als Dichter denn als Jugendschriftsteller in Betracht; aber wir dürfen doch auch nicht verkennen, daß er als solcher im Grunde stets Dichter gewesen ist und sein pädagogisches Wirken nur die letzte Wandlung seines poetischen Arbeitens und Gestaltens darstellt. Er ist auch als Jugendschriftsteller nicht zu verstehen, wenn wir nicht zugleich berücksichtigen, was er als Dramatiker, was er als Singspieldichter geleistet hat, ja man wird vielleicht sagen dürfen, daß in den Leistungen der früheren Jahre nur Vorstufen zu der Wirksamkeit, die ihn für seine Zeitgenossen so bedeutend gemacht hat, zu erkennen sind.

Weiße war am 28. Januar (a. St.) 1726 zu Annaberg im sächsischen Erzgebirge geboren. Sein Vater, Rector der lateinischen Schule daselbst, vereinigte mit einer vielseitigen Gelehrsamkeit ein freieres Verständnis des für das Gedeihen der Schule Nothwendigen und einzelne seiner Schriften lassen ihn fast als einen Vorläufer Basedows erscheinen, wie sein »Latium in compendio oder der geschwinde Lateiner,« worin Sachliches und Sprachliches in geschickter Weise verbunden ist. Er übernahm die Leitung des Gymnasiums in Altenburg, als sein Sohn erst sechs Monate alt war, und bereits 1730 raffte ihn der Tod hinweg. Die in dürftigen Verhältnissen zurückgebliebene Wittwe hatte in ihrem Sohne und seiner Zwillingsschwester den einzigen Trost und widmete nun auch der Erziehung derselben ihre ganze Sorgfalt. Als sie dann zu einer zweiten Ehe sich hatte bestimmen lassen, war die Lage der Kinder unter der lieblosen Leitung eines Stiefvaters eine so gedrückte, daß auch die Liebe der Mutter wenig Erquickung bieten konnte. Und für den Sohn war auch der Unterricht des Gymnasiums, weil alles mechanisch, trocken, ohne Verständnis für das einzig Gepflegte betrieben wurde, wenig anregend und förderlich. Aber schon als Knabe hatte er herzliches Wohlgefallen an Gedichten, und nachdem er bei einem zufälligen Besuche in Chemnitz am dortigen Lyceum eine Komödie des berühmten Christian Weise hatte aufführen sehen, regte sich in ihm der Trieb zu eigener Production mit großer Stärke. Damit aber erschloß sich ihm auch der Sinn für die Schönheiten der griechischen und römischen Dichter, die er dann wieder in mancherlei Formen nachzubilden suchte. Nebenbei wurde er auch mit Bodmers, Breitingers und Hallers Gedichten bekannt und die damals erscheinenden „Belustigungen des Verstandes und Witzes“ führten ihn dem von Gottsched beherrschten Kreise näher.

In der Osterzeit des J. 1745 kam er nach Leipzig, ohne eigene Mittel, verschüchtert, unbekannt mit der Welt, in die er trat, unbekannt auch mit der Wissenschaft, für deren Studium er sich entschieden hatte. Er konnte nicht ahnen, daß die Stadt, die ihn jetzt aufnahm, für ein langes Leben sein Wohnsitz bleiben und Jahrzehnte hindurch in ihm

ihren Liebling erkennen, ja gewißermaßen den persönlichen Mittelpunct ihres Kunstlebens verehren würde. Aber seine Gedanken waren zu allernächst auf die Männer gerichtet, von denen er glaubte, daß sie endlich sein Verlangen nach wahrer und lebendiger Erkenntnis des Alterthums befriedigen würden. Wie unvollkommen auch der Unterricht, aus dem er kam, gewesen war, zur Ahnung dessen, was die großen Alten bieten, war er doch gekommen, und eben deshalb wollte er, wie sein Vater, Philolog und Schulmann werden. Und nun sollte es ihm an rechten Lehrmeistern nicht mehr fehlen. Die Universität Leipzig, in jenen Tagen an großen Vertretern der Wissenschaft nicht eben reich, hatte für ihn zwei Männer von ausgezeichneter Tüchtigkeit, den scharfsinnigen Kritiker Johann August Ernesti und den geistreichen Vorläufer Winkelmanns, Johann Friedrich Christ, die bald auch auf Lessing und Heyne den nachhaltigsten Einfluß üben sollten. Beide ergänzten sich in der glücklichsten Weise. Wie jener lebendiges Verstehen der alten Literaturwerke erstrebte und mit feinem Takte in Rednern und Dichtern Bilder des Geschmacks und Muster für das eigene Produciren erkennen ließ, so deutete dieser die Denkmäler der alten Kunst zum erstenmal als Historiker, wobei ihn die auf weiten Reisen gewonnenen Anschauungen und eine das Verschiedenste umspannende Belesenheit unterstützten; war jener noch immer ein Mann der Schule, der von seinen Classikern aus leicht und gern auf das Gebiet der Theologie hinüberlenkte, so war dieser vor allem ein Mann von Welt, der gelegentlich auch als Zeichner und Kupferstecher sich versuchte und dann wieder für Machiavelli's Principe in die Schranken trat. Im Unterricht dieser Männer belebte sich für Weiße das Alterthum als eine helle farbenreiche Welt und für seine dichterische Begabung sah er sichere Normen sich geboten. (Vgl. über beide Danzel, Lessing I. 64 ff. und Stahr, Lessing I. 34 ff.)

Aber er kam auch mit Gottsched in Verbindung und nahm an den rednerischen Uebungen, welche derselbe leitete, mehr Antheil, als er späterhin gestehen mochte (Danzel, Gottsched 265). Und von selbst trat er so den jungen Dichtern nahe, die, früher alle mehr oder weniger von Gottsched angeregt, damals schon ziemlich bestimmt von ihm sich loszumachen begannen. Durch einen derselben, Johann Heinrich Schlegel, wurde er dann auch mit Lessing bekannt, der im Herbste des J. 1746 nach Leipzig gekommen war und rasch mit ihm ein inniges Freundschaftsbündnis knüpfte.

Das Zusammenleben mit dem genialen Oberlausitzer ist für Weiße's weitere Entwicklung und Wirksamkeit von der größten Bedeutung gewesen. Beide waren doch sehr verschiedene Naturen. Lessing, zunächst durch den unvermittelten Uebergang von der klösterlichen Stille der Meißner Fürstenschule in das geräuschvolle Leben der Universitätsstadt wie betäubt, richtete sich doch schnell mit männlicher Entschlossenheit auf und nahm zu Menschen und Dingen eine von edlem Selbstbewußtsein bestimmte Stellung, während Weiße fort und fort unter den Nachwirkungen des Druckes, unter dem er früher gelitten hatte, schüchtern blieb und leicht den von stärkeren Naturen ausgehenden Impulsen nachgab. In täglichem Verkehr erwies sich immer entschiedener Lessings Ueberlegenheit, den die Fürstenschule doch ganz anders gefördert hatte, als das Altenburger Gymnasium den Freund; aber für diesen war solcher Umgang auch überaus anregend und belehrend: er wurde vertrauter mit alter und neuer Literatur, er lernte das Englische, er sah in jedem Gespräche neue Ideen sich zugeführt und durch die sicher treffende Kritik des andern das eigene Urtheil gebildet. Wir haben nun aber nicht eingehender zu betrachten, wie beide in ihrer Begeisterung für das Theater bald auch mit einander für dasselbe französische Stücke übersetzten, was doch wieder nur ein Uebergang zu eigenen Productionen war, wie beide dann auch in lyrischer Poesie wetteiferten, nebenbei aber zugleich Andachtsbücher aus dem Englischen übersetzten, wie dann Lessing plötzlich (gegen Ende des J. 1749), ohne dem Freunde von seinem Vorhaben ein Wort zu sagen, Leipzig verließ und erst von Wittenberg aus in einem Briefe die Gründe seiner Flucht ihm mittheilte. Im J. 1750 führte Weiße seine akademischen Studien zu Ende.

Aber er hatte das Glück, daß er unter besonders günstigen Verhältnissen noch Jahre

lang mit der Universität in engem Zusammenhange sich erhalten und vielseitige Kenntnisse sich erwerben konnte. Das Vertrauen des kursächsischen Cabinetsministers von Stubenberg rief ihn als Hofmeister an die Seite des jungen Grafen von Geyersberg, der in Leipzig seine Studien weiterführen sollte. Wie er nun in solcher Stellung jene weltmännische Feinheit uud Gewandtheit sich aneignete, die ihn später bis in das Greisenalter für viele zu einer so liebenswürdigen Erscheinung machte, so nahm er auch an allen den Vorlesungen unverdrossen Theil, welche der reisende Zögling zu hören hatte, und arbeitete sich selbst in die juristischen und staatswissenschaftlichen Fächer mit einigem Erfolge ein. Aber die schönen Wissenschaften zogen ihn doch immer wieder am meisten an und darum blieb er auch der Poesie mit voller Liebe zugewandt.

Nicht wenig trug dazu bei, daß er seit dem J. 1750 mit Gellert und Rabener, die unter sich schon lange durch die innigste Freundschaft verbunden waren, in engere Verbindung treten durfte. Er schloß sich an sie mit wahrer Zärtlichkeit an und verdankte ihnen die glücklichsten Stunden. Auch fühlte er ihnen sich innerlich verwandter als dem geflohenen Freunde, dessen kühner Geist durch vielerlei Ungemach zu Höhen emporstrebte, welche jenen unerreichbar blieben. Im Zusammenleben mit beiden gewann auch seine Poesie mehr und mehr die Richtung auf das Didaktische, worin er späterhin als Jugendschriftsteller mit so großem Glücke sich bewegte. Daß er doch noch längere Zeit mit dramatischen Arbeiten höheren Stiles sich beschäftigte, das hatte zunächst wohl seinen Grund in einer freundschaftlichen Verbindung anderer Art: er wurde mit Eckhof bekannt, der damals unter der von Koch geleiteten Schauspielergesellschaft als Künstler von edelstem Gepräge sich bewährte, um dann eine Meisterschaft zu erreichen, wie sie Deutschland noch nicht zu bewundern gehabt hatte.

Aber wir unterlassen hier die Collision zu besprechen, in welche er durch sein Lustspiel „die Poeten nach der Mode" und durch das nach einem englischen Original bearbeitete Singspiel „der Teufel ist los" mit Gottsched gerieth. Wir enthalten uns auch, von der weiter folgenden dramatischen Thätigkeit und von seinem Verkehr mit dem jugendlichen Dichter Friedrich von Cronegk zu reden, der von Gellert für das Edelste gewonnen war und noch späterhin allen Jünglingen, die sich vertrauend an ihn anschloßen, als ein Muster der Sittlichkeit vor Augen gestellt wurde. Wir übergehen zugleich, was für Weiße sich ergab, als der Dichter der Miß Sara Sampson im Herbste 1755 nach Leipzig zurückgekehrt war und dann der Ausbruch des siebenjährigen Krieges alle äußeren Verhältnisse zerrütten zu wollen schien. Aber wir müßen erwähnen, daß der Krieg, welcher Lessings Reisepläne vernichtete, auch den Dichter des Frühlings Christian Ewald von Kleist nach Leipzig führte, aus dessen Feuerseele patriotische Wärme auch in die Herzen der Freunde strömte. Zu diesen aber gehörte neben Lessing besonders auch Weiße, der freilich die erregten Gefühle in „Amazonenliedern" aussprach, welche hoch über dem harten Boden der Wirklichkeit dahin zu schweben schienen. Daneben widmeten er und Lessing dem jungen Dichter Joachim Wilhelm von Brawe herzliche Theilnahme. Bald lösten sich alle diese Verbindungen: Lessing gieng wieder nach Berlin, Kleist zog dem Sturm der Schlachten entgegen, Brawe erlag, wie der schon früher in seine fränkische Heimat zurückgekehrte Cronegk einem vorzeitigen Tode.

Weiße jedoch vereinsamte nicht. Eben in jener Zeit ließ er sich nach langem Widerstreben bestimmen, die von Lessings Berliner Freunde Nicolai begonnene und bis zum vierten Bande geführte „Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freien Künste" weiter zu führen. Freilich war er noch immer Hofmeister, und in so abhängiger Stellung schien er nicht auch Herausgeber einer groß angelegten Zeitschrift sein zu können; allein sein nach allen Seiten anschließendes Wesen und vor allem seine durch die verschiedensten Studien entwickelte Vielseitigkeit machten ihn doch wieder zu solchem Unternehmen sehr geeignet. Und es gelang ihm, sehr bedeutende Männer für seine Zwecke zu gewinnen. Besonders ermunternd freilich war es für ihn, daß auch der große Kunstkenner Christian Ludwig von Hagedorn in Dresden und der gefeierte Begründer der

Kunſtgeſchichte Johann Joachim Winckelmann, der damals in Florenz den beglückendſten Studien ſich hingab, dem anſpruchsloſen Herausgeber ihre gewichtvolle Unterſtützung liehen (vgl. Juſti, Winckelmann II. 1, 274 f.). Weiße kam nun überhaupt in die anregendſte Correſpondenz, und ſelten hat ein Menſch ſo zahlreiche perſönliche Verbindungen unterhalten, wie es ihm ſeit jener Zeit gelungen iſt.

Es iſt merkwürdig genug, daß Weiße bei ſolcher Thätigkeit auch noch Muße fand, zwei Trauerſpiele zu ſchreiben, Eduard III. und Richard III. Freilich konnte man es nun für eine unberechtigte Ueberhebung halten, daß er mit der letzten Tragödie dem großen Britten an die Seite getreten war, und ſeine nachher abgegebene Erklärung, daß er an Shakespeare's Werk erſt nach der Beendigung des ſeinigen ſich erinnert habe, konnte ihm ſehr übel gedeutet werden; aber im nächſten Kreiſe wurde es mit großem Beifall aufgenommen, und die Beurtheilung, welche ſpäter Leſſing in ſeiner Dramaturgie (Stück 73 ff.) ihm widerfahren ließ, eine der einſchneidendſten, die er geſchrieben hat, beweist immerhin, daß auch er eine beachtenswerthe Leiſtung darin erkannte.

Wie ſeltſam nun, daß gerade jetzt, wo Weiße ſeine Wirkſamkeit in ſo großen Dimenſionen ſich ausbreiten ſah, die pädagogiſchen Pflichten ihn weit hinwegführten! Die Familie ſeines Zöglings hatte für dieſen, ganz nach den adeligen Traditionen jener Zeit, zum Abſchluß ſeiner Bildung eine Reiſe nach Paris als nothwendig erkannt, und der Hofmeiſter, der ſelbſt ſehr ungern aus ſeinen übrigen Verbindungen ſich losmachte, hatte auch noch die Aufgabe zu löſen, den jungen Grafen, für welchen Paris gar nichts lockendes hatte, den Plänen ſeiner Familie günſtig zu ſtimmen. Und kaum waren ſie in Paris angekommen (Nov. 1759), als der Graf an den Blattern erkrankte. Der Hofmeiſter, bei ſo vieler Verantwortlichkeit in höchſter Beſtürzung und um ſich ſelbſt in banger Sorge, vermochte zunächſt ſelbſt durch den Beſuch des Theaters ſein Gemüth nicht von traurigen Gedanken abzulenken; erſt als ſein Zögling geneſen war und er ſelbſt bei allen Verwüſtungen, welche um ihn her die Epidemie anrichtete, unverſehrt blieb, öffnete ſich ſein Auge für die Herrlichkeiten der Stadt, und ſo durchlebte er noch genußreiche Monate im Verkehr mit Künſtlern und Kunſtfreunden, mit Gelehrten und Schöngeiſtern. Immer klarer erkannte er, wie ſehr dieſer Aufenthalt in Paris ihm auch für die Fortſetzung ſeiner Zeitſchrift wichtig werden müße. Er hat aber auch für ſeine ſpätere pädagogiſche Thätigkeit dort viel gelernt. Nur iſt in letzterer Beziehung nicht gerade bedeutſam geworden, daß er mit dem geiſtreichen Sonderling Rouſſeau, den er in der Einſamkeit von Montmorency beſuchte, längere Zeit ſich unterhalten konnte. Einen zweiten Beſuch aber, zu welchem ihn Rouſſeau eingeladen hatte, machte der junge Graf unmöglich, der im Frühjahr 1760 die Heimkehr in das Vaterland und auf dem kürzeſten Wege erzwang. Bald nachher wurde der Hofmeiſter ſeines Dienſtes entlaſſen und ſah ſich zunächſt in der traurigſten Lage.

Auf dem lange geängſtigten Heimatlande laſtete die Noth des Krieges mit furchtbarer Schwere. Da lud ihn der junge Graf von der Schulenburg auf ſein wundervoll gelegenes Schloß Burgſcheidungen im nördlichen Thüringen und wandte ihm hier die liebenswürdigſte Aufmerkſamkeit zu; eine reiche Bibliothek ſtand ihm für ſeine Studien zu Gebote, zum Ausreiten in die reizende Umgegend war ſtets ein Pferd für ihn bereit. Der dann folgende Winter wurde unter den angenehmſten Verhältniſſen in Gotha zugebracht; ein zweiter Aufenthalt auf Burgſcheidungen ſchloß ſich an. Da iſt nun Weiße als Dramatiker raſtlos thätig geweſen: ein drittes, viertes, fünftes Trauerſpiel, ſowie zwei Luſtſpiele floßen aus ſeiner eilfertigen Feder, anderes wurde umgebildet; nebenbei wurden auch Moore's Fabeln für das weibliche Geſchlecht und Moiſy's neue Weiberſchule, jene aus dem Engliſchen, dieſe aus dem Franzöſiſchen, überſetzt. — Er lebte noch in der erquickenden Hoffnung, mit dem Grafen von der Schulenburg nach Italien reiſen und dort im Anſchauen deſſen, was die Natur in wunderbarer Farbenpracht und die Kunſt im Glanze der edelſten Meiſterwerke vor den Augen der Beſuchenden ſich erheben läßt, ſeine Bildung zu voller Reife bringen zu können, als er durch Vermittlung Rabeners in

die Stellung eines Kreissteuereinnehmers zu Leipzig versetzt wurde, eine Stellung, die allerdings einträglich war, aber bei den endlosen Bedrängnissen des Kriegs überaus peinlich werden konnte. Zu seinem Troste wurde kurze Zeit nachher der heißersehnte Friede abgeschlossen, der alles wieder frei aufathmen ließ.

Eins der ersten Friedenswerke, welches in Sachsen jetzt zu Stande kam, war die Akademie der Künste in Dresden, mit welcher schnell auch eine Nebenanstalt für Leipzig unter Oesers Leitung in Verbindung gesetzt wurde. Hierbei hat nun Weiße, der ja längst mit dem eigentlichen Schöpfer dieser Anstalten, dem ebenso liebenswürdigen als geistreichen von Hagedorn, näher bekannt war, eine tief eingreifende Thätigkeit entwickelt. Jener vertraute ihm alle seine Gedanken, wählte ihn oft als Vermittler und Correspondenten, machte es ihm möglich, Künstlern und Gelehrten gefällig zu sein, und ließ ihn so an der Lösung der schönen Aufgabe, der Kunst in Sachsen eine feste Stätte zu bereiten, den erfreulichsten Antheil nehmen. Und der Kunst diente fort und fort auch seine „Bibliothek," die er im J. 1765 bis zum zwölften Bande brachte und dann sofort als „Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und Künste" sich verjüngen ließ.

Noch immer war er auch als Dramatiker thätig. Er schrieb in jenen Jahren drei Trauerspiele: die Befreiung von Theben, worin er zum erstenmale nach dem Vorgange der Engländer statt der gereimten Alexandriner reimfreie Jamben in Anwendung brachte, — Atreus und Thyest, ein in Hamburg, in Leipzig und anderwärts mit lebhaftem Beifall aufgenommenes Stück, — Romeo und Julie, ein Werk, das neben Lessings Emilia Galotti lange Zeit auf allen Bühnen Deutschlands sich behauptete, ja selbst in das Französische und in das Böhmische übersetzt wurde. Aber auch neue Lustspiele entflossen damals seiner Feder, die nicht selten in denselben Stunden Steuerregister füllte und der Phantasie für ihre heitern Spiele zur Verfügung stand. Als er im J. 1768 zum erstenmale Berlin besuchte, war er Gegenstand der mannigfachsten Aufmerksamkeit, und als ihm zu Ehren Döbbelin Romeo und Julie auf die Bühne brachte, sah er durch Beweise einer ihn fast beschämenden Anerkennung sich ausgezeichnet. Aber noch vor dem Ende dieses Jahres wurde ihm Gellert durch den Tod entrissen; er widmete dem Freunde eine tief empfundene Elegie.

Inzwischen hatte er bereits eine besondere Art dramatischer Dichtung, die Operette oder das Singspiel, weitern Kreisen werth gemacht. Bei seinem Aufenthalt in Paris hatte ihm nichts so sehr gefallen, als die komische Oper des Théatro italien. Diese munteren Geschichten und Situationen, durchflochten von leichten Liedchen, welche so faßlich und singbar waren, glaubte er auf deutschen Boden verpflanzen zu können; auch hatte er Aehnliches schon früher versucht. Und so dichtete er zunächst nach französischen Originalen „Lottchen am Hofe" und „die Liebe auf dem Lande." Etwas später folgten zwei andere Singspiele: „die Jagd" nach einem französischen Lustspiele und „der Aerndtekranz" von Weiße's eigener Erfindung; den Abschluß in dieser Richtung bildete „die Jubelhochzeit," welche erst im J. 1773 erschien. Weiße nahm es wohl mit diesen Arbeiten nicht sonderlich ernst; aber die anmuthigen Compositionen Hillers hoben sie über das Gewöhnliche empor und machten manche der eingelegten Lieder weiten Kreisen so lieb, daß sie Volkslieder wurden. (Ueber Hiller s. Rochlitz, Für Freunde der Tonkunst I.)

Zur Tragödie kehrte Weiße nur noch einmal zurück, als er, angeregt durch Chodowiecki's berühmt gewordenen Kupferstich «Les Adieux de Calas», zu dem Entschlusse kam, das im Bilde so Rührende in einem Drama zu gleich rührender Wirkung zu bringen. Aber er betrachtete seinen Jean Calas als die letzte Eingebung der tragischen Muse. (In der 1776 von ihm besorgten Ausgabe seiner Trauerspiele sind in 5 Theilen 10 Stücke vereinigt.)

Wir mußten seine bisherige Entwicklung und Wirksamkeit etwas ausführlicher behandeln, um besser erkennen zu lassen, auf welcher breiten Grundlage er das aufführte, was er als Jugendschriftsteller in den folgenden Jahrzehnten geleistet hat. Es war doch immer eine bedeutsame Erscheinung, daß ein Dichter, der bei aller ihm eigenen Bescheiden-

heit neben Leſſing ſich zu ſtellen wagte und in ganz Deutſchland vielfache Anerkennung gewonnen hatte, freundlich zu der Kinderwelt niederſtieg und recht eigentlich Dichter der Jugend wurde. Daß er zugleich, nachdem er lange Jahre eine für höhere Bedürfniſſe berechnete Zeitſchrift unverdroſſen fortgeſetzt und zur Förderung derſelben nach allen Seiten Verbindungen mit vielen ausgezeichneten Männern unterhalten hatte, von dieſer mehr und mehr ſich zurückzog, um deſto beſſer den „Kinderfreund“ ſchreiben zu können, das war doch auch eine ungewöhnliche Thatſache.

Ohne Zweifel haben wir ihn mit den Philanthropiniſten in engerem Zuſammenhange zu denken, wenn von den Leiſtungen die Rede iſt, die er als Jugendſchriftſteller von ſich ausgehen ließ, und wenn wir ihn mit Salzmann und Campe in Verbindung bringen, ſo haben wir auf einmal eine der umfaſſendſten Neuerungen auf dem Gebiete der Pädagogik vor uns (vgl. Bd. III. S. 810—812). Weiße und die ihm näher ſtehenden Freunde, wie Zollikofer und Garve, verfolgten Baſedows Beſtrebungen mit geſpannter Aufmerkſamkeit und wandten namentlich dem Philanthropin in Deſſau eine von froher Hoffnung getragene Theilnahme zu (vgl. Briefwechſel zwiſchen Garve und Zollikofer [Breslau 1804] 130, 139 f. 174, 218 f.) Unleugbar iſt es, daß er durch das, was er in ſolcher Mannigfaltigkeit und Fülle für die Kinder ſchrieb, in das Kinderleben, in alles Familienleben, mindeſtens ebenſo viel Erquickung und Belehrung gebracht hat, als Salzmann und Campe. Im allgemeinen aber darf man ſagen: durch ihn iſt weiten Kreiſen erſt zu rechtem Bewußtſein gekommen, welch ein Reichthum von Poeſie in jedem Hauſe ſich entfalten kann; durch ihn ſind tauſend und aber tauſend Väter und Mütter erſt zu der Entdeckung geleitet worden, daß ſie mit den kleinſten, einfachſten Mitteln ihren Kleinen glückliche Stunden bereiten, nachhaltige Anregungen geben, große Perſpectiven eröffnen können; durch ihn iſt auch viel rauhes und rohes aus der Erziehung hinweggebannt, iſt ſchon deshalb, weil er in wechſelnden Formen lehrte, wie man die Kinder durch eine ihrem Bedürfnis und Verſtändnis angemeſſene Beſchäftigung willig und folgſam mache, der Kinderzucht ein milderer Charakter gegeben worden. Er iſt in ganz beſonderem Sinne deutſcher Dichter, weil er, was deutſchen Herzen allezeit das Nächſte bleibt, das Familienleben mit den Mitteln einer leicht ſchaffenden Phantaſie verklärt hat.

Weiße war ein zärtlicher Gatte, ein zärtlicher Vater. Wie er nun in Geſellſchaft durch ſeinen Witz, heitere Laune, unerſchöpfliches Erzählertalent die verſchiedenſten Menſchen erfreute und verband, ſo brachte er zumal in die Stille ſeines Hauſes ſtets wieder belebende Elemente. Er hat in ſeinem Hauſe viel ſchmerzliches erlebt, lang dauernde Prüfungen zu beſtehen gehabt; aber dadurch wurde die Liebe zu den Seinigen nur inniger, in Fürſorge immer aufmerkſamer, in Geduld immer beſtändiger. Und in ſolcher Liebe hat er nun auch für Haus und Schule gedichtet und geſchrieben. Dies werden auch diejenigen nicht in Abrede ſtellen können, welche annehmen, daß er aus Erkenntnis ſeines Unvermögens für höhere Leiſtungen zum Dichten und Schreiben für die Jugend gekommen.

Im J. 1765 war ihm das erſte Kind geboren worden. Er war überglücklich. Aber je öfter er nun mit dem kleinen Lieblinge ſich beſchäftigte, deſto ärgerlicher erſchienen ihm die Lieder, welche Amme und Kinderwärterin an der Wiege ſangen. Da dichtete er ſelbſt „Lieder für Kinder,“ die nach und nach drei Componiſten fanden, — auch hier half der melodienreiche Hiller die Wirkung des Gedichteten verſtärken, — und überall ſo freundlich aufgenommen wurden, daß es ſchien, als wären ſie längſt erſehnt geweſen. (Die erſte Auflage erſchien Leipzig 1767, die zweite 1769, die dritte 1770; als Weiße 1772 „Kleine lyriſche Gedichte“ in drei Bänden erſcheinen ließ, füllten die Lieder für Kinder den dritten Band; nachgedruckt wurden dieſelben 1778 in Karlsruhe und noch 1793 in Wien; noch ſpäter hat einige derſelben James Beresford in das Engliſche überſetzt.) Ueberhaupt traf Weiße bei dem, was er für Kinder dichtete, oft in ſehr glücklicher Art den rechten Ton, und jedes Vaterherz fühlte ihm nach, wenn er z. B. in der „Ermahnung an zwei Kinder“ geſungen hatte:

Wenn mich eure Händchen ſtreicheln,
Sanft mir euer Auge lacht,
O ſo hab' ich auf das Schmeicheln
Einer ganzen Welt nicht Acht.
Gern miſch' ich in eure Spiele
Mich mit froher Nachſicht ein:
O des Glücks, das ich dann fühle,
Wieder einmal Kind zu ſein.

Manche der harmloſen Kinderliedchen ſchwirrten lange durch alle Kinderſtuben, z. B. „Willkommen, ſchöner Morgen" — „Es lächelt aufs neu der fröhliche Mai" — „Süßer, angenehmer Fleiß," — „Morgen, morgen, nur nicht heute, ſprechen immer träge Leute." Die wenigſten aber lernten ihren Verfaſſer kennen.

Aus ähnlichem Anlaß entſtand ſein „ABC-" und „Leſebuch," das zum erſtenmale 1772 theils mit ſchwarzen, theils mit ausgemalten Bildern herauskam und in immer neuen Auflagen (die letzte 1817) und Nachdrucken weſentlich dazu beitrug, das Mechaniſche, Langweilige, Geiſtlähmende aus dem erſten Unterrichte zu verbannen, und dieſen ſchon zu Uebung des Verſtandes und zu Weckung ſittlicher Gefühle zu benutzen. Es umfaßte neben dem auf die Buchſtabenkenntnis Bezüglichen kleine Erzählungen, Lieder, Denkſprüche und illuſtrirte die Buchſtaben durch kleine Kupferſtiche, auf denen die Namen der Hauptfiguren mit den dabeiſtehenden Buchſtaben anfiengen. Durch einen kurzen Aufſatz über das erſte Leſenlehren, den Weiße von einem Unbekannten erhalten hatte und dann dem Büchlein in lateiniſchen Lettern vordrucken ließ, glaubte er nicht wenig zu den vielen Leſemethoden, welche ſpäter zum Vorſchein kamen, beigetragen zu haben. Uebrigens war er bei ſeiner anſpruchsloſen Arbeit ganz auf die Gedanken des pädagogiſchen Reformers Baſedow eingegangen, der in ſteter Haſt und Unruhe überall mehr anregte als ausführte. Das Büchlein fand nach allen Seiten und in weite Fernen ſeinen Weg, ja es wurde die Veranlaſſung, daß die Vorſtände der deutſchen Schulen in München, durch ſtarkes Vertrauen zu Weiße's pädagogiſcher Einſicht beſtimmt, an ihn, den Proteſtanten, der freilich auch fortwährend mit katholiſchen Geiſtlichen einen freundlichen Verkehr unterhielt, mit der Bitte ſich wandten, er möge für ihre Anſtalten einen Entwurf zu vernünftiger Unterweiſung in der chriſtlichen Religion ſchreiben.

Er hatte ſo den Uebergang zu einer Thätigkeit gefunden, welche unzählige Herzen ihm verpflichten ſollte. In den Jahren der großen Theuerung hatte ſein Freund Adelung, der damals noch in Leipzig lebte, ein Wochenblatt für Kinder herausgegeben, um von dem Ertrage arme Kinder in der Stadt Werdau unterſtützen zu können. Im J. 1775 nun übernahm Weiße die Fortſetzung der Wochenſchrift, welche als „der Kinderfreund" erſchien und ſofort eine viel höhere Bedeutung gewann. In eigenthümlicher Weiſe war gleich von vornherein durch die Einkleidung, welche dem Inhalte gegeben wurde, Leben und Zuſammenhalt in das Vielerlei der Mittheilungen gebracht: der Dichter des Jean Calas erwies ſich als Dramatiker auch bei der Bearbeitung des Kinderfreundes. Er hatte gleich in der Einleitung eine bürgerliche Familie geſchildert, in welcher ein mit der zärtlichſten Liebe zu ſeinen Kindern erfüllter Vater alles zuſammenhält und Eltern, Kinder und Freunde des Hauſes, alle in Denk- und Sinnesart, in Neigungen, Sitten und Lebensgewohnheiten von einander unterſchieden, über die mannigfachſten Dinge ſich unterhalten. Dieſe Einkleidung, welche einen außerordentlichen Wechſel in der Form der Mittheilungen möglich machte, erwies ſich ſo wirkſam, daß ſehr bald in den Kreiſen der Leſer die anmuthige Täuſchung entſtand, die ſo eingeführte Familie ſei des Herausgebers eigene, deren Leben und Handeln, deren Lehren und Lernen, deren Beſchäftigungen und Freuden „der Kinderfreund" ſchildere; aber auch der Magiſter Philoteknos, der Doctor Chronickel, Herr Papillion und Herr Spirit, deren jeder ein beſonderes Gebiet des Wiſſens und der Bildung beherrſcht, führen ihre Rollen ja ſo wacker durch, daß man, wenn die Namen keinen Anſtoß erregten, ebenfalls wirkliche Perſonen in ihnen vor ſich zu haben glaubte. Nicht

ſelten wurde dann Weiße, wenn er fremden Beſuchern ſeine Kinder vorſtellte, von ihnen gefragt, welches denn Karl, welches Fritz, welches Luischen, welches Lottchen ſei; ja dieſe Kinder erhielten gelegentlich unter dieſen Namen Briefe und Geſchenke, und wenn ſie ſpäter in entfernten Orten eine überraſchend freundliche Aufnahme fanden, ſo war der Grund davon, daß man in ihnen die aus dem Kinderfreunde bekannten Perſonen vor ſich zu haben glaubte. Wenn nun auch dieſe fingirt waren, ſo fand doch in Weiße's Hauſe die Erziehung und Bildung der Kinder wirklich in der geſchilderten Weiſe ſtatt: die Belehrungen, welche den Kindern neben den eigentlichen Unterrichtsſtunden gegeben wurden, ſtanden fortwährend in enger Beziehung zu den kleinen Vorfällen des Tages, ſie waren eingehendere Antworten auf ihre naiven Fragen oder ſie erſchienen in mancherlei poetiſchen Formen. Und alle Welt erfreute ſich an den Gaben, welche der Kinderfreund bot, der in der That auf die Hauserziehung einen unberechenbar wohlthätigen Einfluß ausgeübt, der Tauſende von Eltern erſt zu einem fruchtbringenden Umgange mit ihren Kindern angeleitet hat. Aber auch im einzelnen war Weiße ſtets noch Dichter, ja Dramatiker. Denn auch zwiſchen den Belehrungen, welche der geſchichtskundige Chronickel und der in Natur und Sternenwelt heimiſche, wenn auch bisweilen ſehr zerſtreute Papillion gaben, traten nicht ſelten Schauſpiele für Kinder hervor. Solcher Schauſpiele hat Weiße in ſechs Jahren (1776—82) vierundzwanzig drucken laſſen; ſie ſind ſpäter (1792) in einer beſondern aus drei Bänden beſtehenden Sammlung vereinigt worden und haben zum Theil auch durch Ueberſetzungen ihren Weg nach Dänemark und Frankreich gefunden.

Der Kinderfreund im ganzen hatte einen bis dahin unerhörten und für den Herausgeber ſelbſt ſehr überraſchenden Erfolg. Bald aus einer Wochenſchrift in eine Quartalſchrift umgewandelt, weil Kupferſtecher und Notendrucker die Zeit nicht immer halten konnten, — die äußere Ausſtattung war übrigens durchaus nicht glänzend, — gieng er nicht bloß rüſtig fort, ſondern er mußte auch wiederholt aufgelegt werden: er erlebte in ſieben Jahren fünf Auflagen, von denen drei aus je 24 und zwei aus je 12 Bänden beſtanden. Und auch Nachdrucker fehlten nicht. Als Weiße im Jahr 1787 einige Sommerwochen in Karlsbad verlebte, machte ihm ein Wiener Nachdrucker das ſeltſame Compliment, daß er von ſeinem Kinderfreunde, obwohl er auf aſchgrauem Papier nachgedruckt war, allein in den öſterreichiſchen Staaten über 15,000 Exemplare abgeſetzt habe. Noch 1805 erſchien ein anderer Nachdruck in Grätz, 1818 ein dritter in Reutlingen, beide in 12 Bändchen. In das Franzöſiſche gieng der Kinderfreund als Ami des Enfants durch Arnaud Berquin über, und auch dieſe Bearbeitung hat mehrere Auflagen erlebt; ebenſo iſt eine Bearbeitung in holländiſcher Sprache zu drei Auflagen gekommen. Weiße erhielt fortwährend von ſehr verſchiedenen Seiten rührende Beweiſe der Anerkennung. Denn an Fürſtenhöfen und in Handwerkerſtuben, in Schulzimmern und in Kloſterzellen wurde ſein Kinderfreund geleſen; ſeine Schauſpiele für Kinder ſind gelegentlich in katholiſchen Waiſenhäuſern wie in Kloſterſeminarien von Zöglingen ſolcher Anſtalten aufgeführt worden. Man kann unmöglich leugnen, daß er mit ſeiner Zeitſchrift einem in weiten Kreiſen vorhandenen Bedürfnis entgegengekommen ſei.

In der Raſtloſigkeit ſeines Arbeitens überſetzte er in jenen Jahren (1775—82) auch noch aus dem Engliſchen Jakob Fordyce's Reden an Jünglinge (Leipzig 1778, 2 Theile) und Evelina oder eines jungen Frauenzimmers Eintritt in die Welt (ebd. 1779, 3 Theile); ſpäter kam, aus dem Franzöſiſchen überſetzt, hinzu: der Frau Gräfin von Genlis Erziehungstheater für junge Frauenzimmer (ebd. 1780—82, 4 Theile). Im J. 1783 folgte eine neue Ausgabe ſeiner Luſtſpiele in drei Bänden.

An den Kinderfreund ſchloß ſich als Fortſetzung der „Briefwechſel der Familie des Kinderfreundes“ in 12 Bändchen an. Mit dem Fortſchreiten des erſteren war ja auch die darin erſcheinende Familie eine andere geworden. Die Kinder traten nun nach und nach aus dem Vaterhauſe in die große Welt, in neue Lebenskreiſe und ernſtere Thätigkeiten ein und mußten deshalb auch eine weiterführende Unterweiſung erhalten. Dieſe aber

wurde ihnen durch Briefe der Eltern und Hausfreunde vermittelt, wie die Geschwister selbst auch wieder ihre Erlebnisse und Erfahrungen einander schriftlich mittheilten. So wurde der Erziehungsroman von dem alternden Dichter bis zur Rückkehr des ältesten Sohnes von der Universität und bis zum bräutlichen Ringwechsel der älteren Tochter sinnreich fortgesponnen. Diese Anlage erlaubte dem Dichter, durch lebhafte Zeichnung wechselnder Situationen, in welche die Kinder versetzt wurden, durch feine Darstellung ihrer Charakterentwicklung, durch mannigfache Belehrungen über die Schwankungen und Wandelungen des Jugendlebens der Fortsetzung des Kinderfreunds einen größeren Reiz zu geben als diesem; aber der Beifall, den er fand, war doch bei weitem geringer. Die Geschichte wickelte sich zu langsam ab und die welterschütternden Ereignisse, welche in jenen Jahren begannen, brachten auch in die Anschauungen, Ueberzeugungen und Gewohnheiten so außerordentliche Umgestaltungen, daß ein Greis mit den alten Mitteln die Geister nicht mehr fesseln und leiten konnte. Der Briefwechsel, 1784 begonnen, hörte mit dem Jahre 1792 auf.

Allerdings nahm gerade in dieser Zeit auch die Literatur der Jugendschriften einen mächtigen Aufschwung. Der Leipziger Meßkatalog von 1784 kündigte ohne die Lehrbücher 89 pädagogische Werke und unter diesen ungefähr 40 Jugendschriften an; schon waren auch Campe und Salzmann in voller Thätigkeit; 1789 erschien in deutscher Uebersetzung Rousseau's Emil, 1790 begann Bertuchs Bilderbuch. Und Weiße selbst war fortwährend noch in anderer Weise als Schriftsteller für die Jugend thätig, und fruchtbarer selbst als Campe. Es erschienen von ihm neben dem Briefwechsel*) noch immer Uebersetzungen aus dem Englischen und Französischen, wie zur Vervollständigung des sonst schon von ihm für die Jugend Geschriebenen. Wir nennen noch 1. Adelheid und Theodor, oder Briefe über die Erziehung (Gera 1783, 3 Theile); 2. der Gräfin von Genlis Abendstunden auf dem Lande, oder moralische Erzählungen für die Jugend (Leipzig 1784, 4 Theile); 3. Cecilie oder Geschichte einer reichen Waise, aus dem Englischen von der Verfasserin der Evelina (ebd. 1784 f., 3 Theile); 4. Aikins Naturkalender zum Unterricht und Vergnügen junger Leute (ebd. 1787); 5. Dramen zur Belehrung junger Frauenzimmer, von einer englischen Dame (ebd. 1787, 2 Theile); 6. Clara und Emmeline, oder der mütterliche Segen, von der Frau Helene (ebd. 1789); 7. Emmeline oder die Waise des Schlosses von Charlotte Smith (Wien 1790, 2 Theile); 8. Julie, ein Roman von Miß Williams (ebd. 1791, 2 Theile). Und auch später noch, als die fleißige Hand Weiße's fast gelähmt war, ließ er sie nicht ruhen; er gab noch immer ähnliche Uebersetzungen heraus, und in gewißer Beziehung setzte er auch seine Zeitschriften fort, als er noch in den letzten Jahren seines Lebens (1795—1803) „das geöffnete Schreibpult zum Vergnügen und Unterricht junger Personen" (12 Bändchen) erscheinen ließ. **)

Man erstaunt über diese ganz außerordentliche Fruchtbarkeit und darf immerhin auch sagen, daß so die Schriftstellerei für die Jugend einen Charakter gewonnen habe, der ernste Bedenken rechtfertigen konnte. Aber man hat sich dabei wieder zu vergegenwärtigen, daß Weiße nicht um Lohn zu schreiben brauchte, daß es vielmehr sein unermüdlicher Thätigkeitstrieb war, der ihm so oft wieder die Feder in die Hand drückte. Und man fühlt sich völlig entwaffnet, wenn man bedenkt, daß er fort und fort für zahlreiche Familien pädagogischer Rathgeber war, daß er den Jünglingen, welche durch ihn gefördert zu werden wünschten, die Fürsorge eines Vaters widmete, daß er auch im Greisenalter noch mit seinen Freunden, von denen freilich einer nach dem andern vor ihm dahin starb, den gemüthvollsten Verkehr unterhielt (s. besonders: Briefe von Christian

*) Diesem fehlte es übrigens an Lesern und Freunden nicht. Berquin benützte ihn für seinen Ami des Adolescents. Den dritten Theil hat Weiße den königlichen Prinzessinnen von England zugeeignet, den ganzen Briefwechsel nach seiner Vollendung der Königin von Neapel übersandt.

**) Nebenbei sei noch erwähnt, daß auf Weiße's Anregung Schröckh seine „Allgemeine Weltgeschichte für Kinder" geschrieben hat.

Garve an Chr. Felix Weiße, 2 Theile, Breslau 1803). Es ist schwer zu sagen, wie er zu allem stets wieder Zeit und Neigung finden konnte.

Ueberblicken wir die schriftstellerische Thätigkeit seiner letzten Jahrzehnte, so werden wir sagen müßen, daß er durchweg auf dem Standpuncte des Philanthropinismus sich gehalten und neben den guten Eigenthümlichkeiten desselben auch seine unleugbaren Schwächen gehabt hat; aber es ist doch auch wieder unverkennbar, daß das Geschlecht jener Zeit solche Nahrung brauchte und suchte. Und daß seine Jugendschriften selbst in Frankreich und anderwärts so dankbar aufgenommen wurden und er wiederum Verwandtes aus Frankreich und England auf deutschen Boden verpflanzen konnte, darf als Beweis gelten, wie sehr die Bedürfnisse, denen er diente, in den weitesten Kreisen rege waren.

Das Philanthropin in Dessau hatte er schon im Jahr 1776 besucht; Salzmanns Anstalt in Schnepfenthal sah er erst im J. 1787 auf einer Reise nach Gotha. Salzmann machte hierbei die Anwesenheit des allbekannten Kinderfreunds Weiße für seine Zöglinge zu einem Freudenfeste: der Gast wurde in großer Gesellschaft feierlich angeredet und von Mädchen bekränzt, während zugleich ihm zu Ehren vor dem Erziehungshause Kirschbäume gepflanzt wurden, von deren Früchten Weiße noch ein Jahr vor seinem Tode eine Sendung erhielt.

Das Alter des Kinderfreunds war mannigfach getrübt. Er litt durch andauernde Krankheiten, welche die Glieder seiner Familie drückten, und fühlte selbst zu Zeiten schweres körperliches Ungemach. Aber er sah seinen Sohn auf der Bahn akademischer Wirksamkeit sicher vorwärts schreiten, eine Tochter glücklich verheiratet. Als dann das nahe bei Leipzig gelegene Rittergut Stötteritz durch Erbschaft in seinen Besitz gekommen war, fand er die Möglichkeit zu beglückendem Ausruhen. Dort nahm er gastlich auch seine Freunde auf; dort besuchten ihn Fremde aller Stände, und wer ihn in glücklichen Stunden traf, dem war es wohl, „als gleiche sein Alter jenen seltenen Herbsten, in welchen die Bäume wieder blühen, die Johanniswürmchen funkeln und alles blau und heiter ist und die auf sanften Stufen zu dem höheren Frühling heben.“ Im Sommer 1796 konnte Manso nach einem Besuche bei Weiße dem gemeinschaftlichen Freunde Garve in Breslau schreiben, daß sein Gesicht noch eben so roth und blühend, sein Auge noch ebenso lebhaft und freundlich sei wie sonst. Aber die zunehmenden Gebrechen des Alters versetzten ihn doch öfter in recht trübe Stimmung, die dann wohl auch der Blick auf die ungeheuren Ereignisse der Zeit noch trüber machte. Da nahm ihn nach kurzer Krankheit am 16. Decbr. 1804 — es war ein Sonntag — ein sanfter Tod hinweg. Ganz Leipzig strömte zusammen, als seine irdische Hülle zur Gruft getragen wurde. Es war, als wolle Leipzig *seinem* Dichter bei dieser ernsten Feier dieselben Ehren erweisen, welche Hamburg im Jahr vorher dem Sänger des Messias, den es so lange als *seinen* Dichter mit Verehrung umgeben, erwiesen hatte. Im ganzen war ihm doch zu Theil geworden, was er einst im Lustgehölz eines Freundes an einem Baume als das Wünschenswerthe eingezeichnet hatte:

Ein Leben frei wie die Natur,
Gesund und lächelnd wie die Flur,
Ein hohes Alter ohne Stab,
Ein später Sarg, ein rühmlich Grab.

Seine „Selbstbiographie“ ist 1806 von seinem Sohne und seinem Schwiegersohne herausgegeben worden. Einen Auszug daraus mit bibliographischen Ergänzungen hat *Iphofen* für den von Döhner herausgegebenen „Volksschulfreund“ bearbeitet und D. im J. 1826, in welchem Jahre auch für Weiße's Geburtsstadt Annaberg bei der Feier seines hundertsten Geburtstages eine Waisenversorgungsanstalt gegründet wurde, als besondere Schrift erscheinen lassen. **H. Kämmel.**

Wetteifer. Will man dem Wortsinn zunächst nachgehen, so kommt man für den ersten Bestandtheil des Wortes auf einen Stamm (wite), der zusammenbinden, verknüpfen heißt, dem ebenso das zusammengejochte Paar (Ochsen) angehört (gewet), wie der Pfand-

vertrag (wette), bei dem gegenseitig ein Pfand gesetzt wird, das dem Sieger im Spiele zufällt. Eifer, bei welchem uns die ältere Sprache verläßt, das erst hauptsächlich durch Luthers Bibelübersetzung in Aufnahme gekommen ist, heißt ursprünglich etwa wie fervor Glut, drückt dann aber auch ein angestrengtes Streben aus. Wetteifer demnach ist ein Streben unter mehreren Zusammengehörigen, deren jeder das ausgesetzte Siegespfand zu gewinnen sucht, oder die vielleicht auch nur mit gleichangespannten Kräften, wie ein Paar zusammengejochter rüstiger Zugthiere, das Ziel zu erreichen streben. Aber wie ζῆλος in den Begriff von ζηλοτυπία, aemulatio in den Begriff von rivalitas übergeht, so artet auch Eifer aus in Eifersucht, Wetteifer in Nebenbuhlerschaft, in misgünstiges Streben dem andern den Siegespreis mehr zu entreißen, als durch Tüchtigkeit abzugewinnen. Auch im Französischen stehen so analog neben einander émulation, concurrence und rivalité. Bei einem Zusammenleben von mehreren etwa Gleichen oder Gleichgeachteten kann es nicht ausbleiben, daß auch ein Vergleich angestellt wird, daß der eine an dem andern ein Maß zu gewinnen sucht, indem das absolute Maß der eignen Leistung an dem, was geleistet werden soll, schwieriger ist, als ein solches relatives. Man kann allerdings auch den Vergleich anstellen mit solchen, die uns als Vorbilder aufgestellt werden, namentlich mit bereits der geschichtlichen Vergangenheit angehörenden Personen, oder mit solchen Mitlebenden, deren Ueberlegenheit uns unmittelbar in die Augen fällt. Hier ist der Siegespreis schon errungen, und wir schmeicheln uns höchstens, jenen gleichzukommen; wir eifern ihnen nach, doch indem wir den Zeitunterschied als geschwunden betrachten, können wir immer noch die längst Begrabenen, aber nicht Vergessenen, übertreffen wollen und ihnen den Siegespreis im Urtheile der Mit- und Nachwelt streitig machen. Hierhin gehören auch jene spartanischen Chorgesänge, bei denen, dem Chore der Greise und dem Chore der Männer folgend, die ihre einstige und ihre jetzige Tüchtigkeit priesen, trotz aller Ehrfurcht vor dem Alter, die Jünglinge sangen: „Wir aber werden einst noch weit tüchtiger sein!“ (Plut. Lykurgus C. 21). Dann kann man auch in diesem Falle von Wetteifer sprechen.

In unserm wirthschaftlichen Leben spielt die Concurrenz oder die Wettbewerbung, wie man wohl gesagt hat, eine große, freilich nicht immer heilsame Rolle. Sie ist eine Art von Krieg unter den Producenten, sie entfesselt nicht nur die guten, sondern auch die bösen Kräfte, aber sie steigert jedenfalls die Production im allgemeinen und die Leistungen im einzelnen, freilich sucht sie auch wohl für Scheinleistungen dieselben Vortheile zu gewinnen wie für die Lieferung gediegener Waare. Das weiter zu erörtern kann jedoch hier nicht unsre Aufgabe sein; nicht sowohl die Concurrenz auf dem volkswirthschaftlichen Gebiete soll uns beschäftigen, als vielmehr der Wetteifer in seiner pädagogischen Bedeutung, aber es springt doch manche Analogie deutlich hervor.

Im Alterthume zweifelte man nicht, den Wetteifer als Erziehungsmittel zu benutzen, nicht nur daß man die Jugend lehrte, den Großthaten der Vorwelt oder des älteren mitlebenden Geschlechtes nachzueifern, man rief auch den Wetteifer Gleichaltriger hervor. Curtius sagt in seiner griechischen Geschichte: „Wir kennen keine Griechen ohne Wettkämpfe. In allen Stämmen der Nation lebte der Trieb, durch den Reiz des Wetteifers die angebornen Kräfte zu fördern.“ Freilich entweihte bei solchen Wettkämpfen keine Rücksicht auf Gewinn den jugendlichen Ehrgeiz, und indem im Gymnasium Gehorsam gegen die Vorgesetzten und Verleugnung jeder selbstsüchtigen Willkür verlangt wurde, ward die Palästra zugleich eine Schule der Sophrosyne. Welche Bedeutung für die Entwicklung des ganzen griechischen Volkes die großen Nationalspiele hatten, in denen die tüchtigsten Jünglinge und Männer mit einander wetteiferten, später aber auch Knaben (seit Olympiade 37 im Wettlauf, seit Olympiade 41 im Faustkampf), ist allgemein bekannt. In solchen körperlichen Uebungen sind wir auch heute noch geneigt, den Wetteifer als besonders brauchbaren Hebel anzuwenden. Gegner von Schulprämien haben sich weniger entschieden öffentlich auf dem Turnplatze zuertheilten Turnprämien entgegengestellt. Namentlich aber findet ein solcher Wetteifer fast ungetheilten Beifall

unter uns, wenn der Einzelne nur einen Theil der Gesammtheit bildet, für die er seine Kraft und Geschicklichkeit anstrengt, aber auch zu beschränken versteht, wie das etwa in dem bekannten Barlaufspiele geschehen muß, indem nicht nur Schnelligkeit und Gewandtheit, sondern auch vorsichtige Beschränkung der Neigung sich besonders hervorzuthun nöthig ist. Deshalb rühmt man auch das englische Cricketspiel besonders, weil es das Individuum in eine größere Körperschaft aufgehen und nicht persönliches Gewinnen, sondern den Sieg der Partei erstreben lasse. Aehnlich das Fußballspiel, in Bezug auf welches die Rede charakteristisch ist, die in Tom Brown's Schuljahren*) der Führer der siegenden Partei, Brooke, hält. „Nicht meine Führung, nicht, daß wir ein halbes Dutzend der besten Spieler haben, hat uns den Sieg verschafft, sondern unsre Einigkeit. Wir können uns mehr auf einander verlassen; jeder von uns kennt seinen Nebenmann; wir haben Einheit, sie Vielheit; darin steckt das ganze Geheimnis." Dr. Schmick in seinen Mittheilungen aus dem englischen Schulleben (Jahresbericht der Realsch. 1. Ordn. zu Cöln 1868) hebt nicht nur den Nutzen für die ganze körperliche und geistige Frische hervor, sondern er rühmt es geradezu, daß auf dem Spielplatz der Wetteifer angeregt, der Ehrgeiz im guten Sinne durch den Beifall genährt, das Kraft- und Selbstgefühl entwickelt, namentlich aber das dem Engländer so wichtige Selbstvertrauen für Schule und Leben gewonnen werde und sich zu weiterer Verwerthung darbiete. Aber auch das Alterthum schon liefert den Beleg, wie bei einer Misleitung des Wetteifers — ganz abgesehen von den andern ethisch schädlichen Folgen — jene Wettkämpfe ihren Zweck verfehlen, in der Jugend ein kräftiges, zum Schutze des Vaterlandes tüchtiges, an Leib und Seele harmonisch ausgebildetes Geschlecht heraufzuziehen. Je mehr die ganze Gymnastik auf den Ruhm des Sieges in den öffentlichen Spielen sich zuspitzte und die Sucht, durch eine besonders ausgebildete Technik zu glänzen, in den Vordergrund trat, desto mehr verschlang das Athletenthum jene harmonische körperliche Ausbildung, welche zur καλοκαγαθία nothwendig war. Deshalb strebt man auch im neuern Turnwesen wieder darnach, jenem athletischen Virtuosenthum nicht durch falsche Aneiferung Vorschub zu leisten, sondern den Einzelnen gleichmäßig durchzubilden und ihn einem gegliederten Ganzen einzuordnen.

Die Griechen ließen jedoch nicht nur den Wetteifer in der Turnkunst gelten; dem Ausspruch des Plato**) gemäß, daß die Männer Wettkämpfer des größten Kampfes sind, wuchsen die Knaben auch vom siebenten Jahre an in dem Kreise des Wetteifers öffentlicher Schulen auf. So verschieden auch die Natur des dorischen und ionischen Stammes war, die Erziehung hatte den Charakter der Oeffentlichkeit; auch in den Staatsidealen der beiden großen Philosophen Plato und Aristoteles schließt die häusliche Erziehung für die Knaben mit dem 6. Jahre ab. Welche besondere Einrichtungen dort den Wetteifer anregten, davon läßt sich nicht viel sagen, wenn wir nicht die gegliederte Mitwirkung erwachsener Jünglinge in Sparta hierher rechnen wollen; aber das ganze antike griechische Leben war zur Anregung des Nacheiferns und des Wetteifers bei den Knaben auch auf dem ethischen Gebiete und innerhalb des Kreises der überlieferten Kenntnisse angethan.

Bei den Römern konnte von einer solchen Anregung des Wetteifers nicht die Rede sein. Gymnastische Uebungen in Gymnasium und Palästra, wie bei den Griechen, gab es noch während der ersten drei Jahrhunderte der Republik nicht; sowohl diese, als jener Antheil der Griechen an den Vorträgen der Philosophen in den Hallen der Gymnasien erschien dem ernsten Römer strengerer Zeit als Müßiggang und unnütze Beschäftigung. Die Erziehung geschah überhaupt in den älteren Zeiten fast ausschließlich im Hause und wurde dann durch den Eintritt in praktische Berufszweige unter einem besonders tüchtigen Meister des Faches vervollständigt, wie auch die feine gesellige und

*) Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Nach dem Engl. des Th. Hughes, bearb. v. Dr. E. Wagner. Gotha. J. Perthes 1867.

**) De republica 1, c. 3 p. 403. ἀθληταὶ μὲν γὰρ οἱ ἄνδρες τοῦ μεγίστου ἀγῶνος.

bürgerliche Ausbildung in edlen Familienkreiſen und im Anſchluß der Jünglinge an tüchtige geiſtvolle Männer ihre Vollendung fand. So war auch hier mehr die Nacheiferung (imitatio) als der Wetteifer (aemulatio) im Spiele. Auf Nacheiferung zielte es auch hin, wenn die römiſchen Knaben der ältern republikaniſchen Zeit frühzeitig geübt wurden im Abſingen von Verſen zum Preiſe der Thaten tüchtiger Männer und im Vortrage von Gedächtnisreden gleichen Inhaltes, oder wenn die Männer zum Nutzen der Jugend Tiſchlieder zum Preiſe ruhmvoller Vorfahren ſangen. Mit ſolchen Vorbildern erfüllten auch die Geſpräche im Hauſe die Jugend, der ſtets die Nachahmung ausgezeichneter Männer zur Pflicht gemacht wurde. Lob- und Gedächtnisreden auf verdienſtvolle Männer, wie ſie namentlich bei Leichenbegängniſſen ſtattfanden, nachdem unter Trauerliedern in feierlichem Aufzuge mit den Ahnenbildern die Leiche durch die Stadt getragen war, regten in dieſem Sinne an. Auch gehört hierher, daß es in älterer Zeit den Senatoren geſtattet war, ihre jungen Söhne mit in den Senat zu nehmen, wo ſie nun ehrfurchtsvoll zu den verſammelten Vätern aufſchauten.

Als ſpäter die öffentlichen Schulen mehr in Aufnahme kamen und auch von den Söhnen der Vornehmen beſucht wurden, wird es nicht an Wetteifer gefehlt haben; denn wenn mehrere Gleichaltrige zugleich einem großen Vorbilde nacheifern, entſteht eben naturgemäß Wetteifer. Es fehlten denn auch nicht ſolche damit zuſammenhängende Auftritte, wie der von Plutarch im 9. Capitel des Brutus erzählte. Als nemlich Caſſius und Fauſtus, des Sulla Sohn, als Knaben in eine Schule giengen, ſprach Fauſtus großſprecheriſch von der Alleinherrſchaft ſeines Vaters und erhielt deshalb vom jungen Caſſius, der ſchon damals ein Tyrannenfeind war, eine Maulſchelle. — Theoretiſch tritt für den Wetteifer ein Quintilian (Instit. orat. lib. 1, 2), der namentlich auch darum die öffentlichen Schulen der häuslichen Erziehung vorzieht, weil ſie den Wetteifer (aemulatio) anregen. Indem er der immer noch verbreiteten Erziehung und Unterweiſung mit Hülfe der Stockſchläge entgegentritt, verſpricht er ſich von einem in der Gemeinſchaft und dem ihr entwachſenden Gemeingeiſte ſich bildenden Ehrgefühle eine Entzündung der Gemüther, ſo daß ein jeder es für ſchimpflich halte, dem Gleichen nachzuſtehn, für wohlanſtändig, die Aelteren zu übertreffen. Freilich ſei der Ehrgeiz ſelbſt ein Fehler, aber er werde doch häufig die Urſache der Tüchtigkeit. Die Sitte, welche ſeine Lehrer beobachtet hätten, eine Rangordnung nach den Leiſtungen aufzuſtellen, habe ſich ſehr nützlich erwieſen; dadurch ſei ein außerordentliches Streben nach dem Siegespreiſe entſtanden; beſonders rühmlich aber ſei es erſchienen, Führer der Claſſe zu werden. Da aber am 30. Tage noch einmal Gelegenheit geweſen ſei, in neuer Wettbeſtrebung (certamen) um Sieg oder Niederlage zu ringen, habe ſowohl der Sieger als der Beſiegte ſeine Kraft angeſpannt, jener um das Errungene nicht zu verlieren, dieſer um Schmerz und Schmach der Niederlage loszuwerden. „Das," fährt er fort, „feuerte uns mehr an im Studium der Redekunſt," — denn um dieſe handelt es ſich an jener Stelle — „als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufſicht unſrer Pädagogen, die Wünſche der Eltern." Für die unreiferen Schüler empfiehlt er dann ſtatt der zu ſchweren Nachahmung des Lehrers die leichtere von Mitſchülern. An andrer Stelle (ib. lib. 1, 3) wünſcht er ſich einen Schüler, den das Lob anregt, den Ruhm freut, der beſiegt weint. „Dieſer," ſagt er, „kann durch den Ehrgeiz gefördert werden, ihn wird der Tadel ſchmerzen, ihn die Ehre antreiben; bei ihm fürchte ich niemals Trägheit." Endlich empfiehlt er auch gewiße Spiele, bei denen ſich die Knaben in gegenſeitigem Wetteifer Fragen vorlegen, als nützlich zur Schärfung des Geiſtes. — Noch Rollin ſtimmt in ſeinem traité des études livre 8, article 2) Quintilian durchaus zu, ohne daß er jedoch mit völliger Entſchiedenheit ſich für die öffentliche Erziehung zu erklären wagt. Cicero hingegen ſieht nicht ebenſo getroſt auf den Wetteifer, bei dem er einen löblichen und einen tadelnswerthen unterſcheidet, jenen nemlich, der ſich begnügt, der Tüchtigkeit eines andern nachzueifern, und dieſen, der darüber Verdruß empfindet, daß ein andrer erreicht hat, was er ſelbſt wünſchte, und deſſen er nun entbehren muß (Tusc. quaest. 4, 8); dieſen falſchen Wetteifer nennt er

der Rivalität ähnlich (ib. 4, 26). — Vellejus Paterculus (Annales 1, 17) schreibt dem Wetteifer einen den Geist fördernden Einfluß zu, indem bald der Neid, bald die Bewunderung zur Nacheiferung (imitatio) entflamme, und so das an sich lebhafte Streben zum höchsten Ziele führe. Damit wollen wir die Römer verlassen.

Im Principe des Christenthums liegt ein solches Wettbestreben um die Palme des Sieges in irdischem Wettkampfe nicht. Schwerlich wird man hierher ziehen wollen, daß Paulus 1 Kor. 9, 24 schreibt: „Wisset ihr nicht, daß die so in den Schranken laufen, die laufen alle, aber einer erlanget das Kleinod? Laufet nun also, daß ihr es ergreifet." Es handelt sich hier ebensowenig, wie wenn er Phil. 13, 14 insbesondre von seinem eigenen Laufe nach dem Ziele und dem Siegespreise spricht, um ein Uebertreffen anderer, sondern nur um das Erreichen des Zieles. Innerhalb der ersten christlichen Welt, in der die Weisheit dieser Welt von Gott zur Thorheit gemacht war und „göttliche Thorheit" (1 Kor. 1, 15) diese Weisheit zu nichte machte, konnte kein Beweggrund gelten, der der eigenen Kraft und der Freude an derselben entsprang. Paulus verbietet ausdrücklich, daß jemand sich der von Gott ihm verliehenen Gaben irgendwie rühmen soll, vielmehr Gott in allem die Ehre gebe und je nach der ihm verliehenen Gabe seines Amtes walte. Er ermahnt, sich vielmehr zum Niedrigen zu halten als nach Hohem zu streben. Um so weniger konnte bei dem asketischen Geiste, der sich in den Klosterschulen entwickelte, von der Anregung des Wetteifers im antiken Sinne oder auch in der Weise jetziger Schulen die Rede sein. Wohl traten die Bilder Christi und namentlich der Heiligen vor die Augen der Jugend als Vorbilder, denen sie nachzustreben hätten, aber gerade wieder im asketischen Sinne. Daß sich das vermöge der menschlichen Natur nicht absolut durchführen ließ, versteht sich von selbst, und wenn es in den Klosterschulen Spieltage gab mit Wettlauf nach einem gesetzten Preise, so mag wohl auch sonst das Element des Wetteifers unter der Jugend nicht ganz gefehlt haben. Von der Hofschule Karls des Großen wenigstens wird erzählt, daß der mächtige Fürst sie selbst oft besucht und die Schüler nach ihren Leistungen gelobt und getadelt habe; ja die Anekdote, wie er die fleißigen und tüchtigen Kinder von geringem Stande zu seiner rechten Hand, die faulen Knaben vom Adel zu seiner linken Hand gestellt, und letzteren beim Könige des Himmels mit seiner Ungnade gedroht trotz ihres Adels und ihrer Zierlichkeit, wenn sie nicht doppelt fleißig würden, ist selbst durch die Dichtung verbreitet.

Mit den humanistischen Studien wurden auch die Erziehungsmittel des Alterthums aufgenommen und der Wetteifer ward ein wesentliches Moment in der Erziehung. Bekannt sind die dahinzielenden Einrichtungen in Trotzendorf's Schule mit den verschiedenen Aemtern, der Wichtigkeit guter Vertheidigungsreden, und mit den Lobreden der Schüler auf einander und der Bekränzung dessen, dem der Preis zuerkannt wurde. So regte auch Johannes Sturm den Wetteifer der Schüler durch Preisertheilung an die beiden besten in jeder Classe an. Auch François Rabelais, den man als einen Vorläufer von Montaigne, Locke und Rousseau ansieht, läßt den Ponokrates seine bessere Erziehung bei Gargantua damit beginnen, daß er ihn in Gesellschaft gelehrter Leute einführt, um ihn aus der Nacheiferung des Vorbilds derselben das Verlangen gewinnen zu lassen, anders zu studiren und sich hervorzuthun, *) was denn Fischart in seiner Geschichtsklitterung u. s. w. (Cap. 26) in gewohnter Weise breiter ausführt und schärfer hervorhebt. — Wie Rollin sich auf Quintilian stützte, ist schon früher angegeben.

Nirgends aber wurde dem Wetteifer, selbst in seiner ausgeartetsten Form der gefährlichsten Rivalität ein so breiter Platz in der Erziehung eingeräumt, als bei den Jesuiten. Die Constitutiones Jesu bekämpfen zwar den Ehrgeiz (ambitio) als eine Pest (Pars 9, c. 1, A), als Erzeuger aller Uebel (P. 10, §. 6) und verbieten bei den

*) Vgl. François Rabelais und sein Traité d'éducation u. s. w. von Friedr. Aug. Arnstädt. Leipzig 1872. Gargantua livre 1, ch. 23. Pour mieulx ce faire, l'introduisoit en compagnies des gens savans qui là estoient, à l'émulation desquels luy creust l'esprit et le desir d'estudier autrement, et se faire valoir. [S. den Art. Rabelais Bd. VI. D. Red.]

öffentlichen Examinationen und Responsionen, wenn die würdig Gefundenen zu den ihnen zukommenden Graden erhoben werden, das Auftreten nach bestimmten Plätzen, damit auch nicht ein Schein des Ehrgeizes aufkomme und keine ungemäßigten Leidenschaften entstehen, sogar wenn sonst an der betreffenden Universität dabei eine Rangfolge gebräuchlich sei (P. IV. c. 6, §. 17); ebenso soll bei der Erhebung zum Magister artium oder Doctor Theologiae dem Ehrgeiz die Thür verschlossen werden (P. IV. c. 15, §. 4), aber in unscheinbarer Anmerkung (P. IV. c. 6, §. 13 L) schleicht sich die sancta aemulatio ein, mit welcher sich zur besseren Förderung der Studien an Kenntnis gleichstehende Schüler herausfordern sollen. Auch häufige Disputationen sind empfohlen (P. IV. c. 13, §. 3), bei denen nicht nur Mitschüler unter einander, sondern auch solche, die in ihren Kenntnissen nicht ganz gleich stehen, und Lehrer mit Lehrern unter dem Vorsitze eines derselben disputiren. So finden wir denn in den Studienordnungen der Jesuiten, wie sie noch 1832 und 1833 veröffentlicht worden sind, aus diesem heiligen Wetteifer den ganzen raffinirten Aemulationsapparat herausgewachsen, durch welchen die Jesuitenschulen allerdings äußerlich glänzende Erfolge erzielten, durch die sich mancher hat blenden lassen. „Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte, und welches beinah einzig hinreichend ist, die Jugend auf's beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen kann." So sagt der Lehr- und Erziehungsplan von 1833. Zu der Anregung der Aemulation dienen nicht nur jene erwähnten häufigen Wettkämpfe, sondern auch prunkhafte Preisvertheilung, Ernennung von Magistraten und Parteibildungen, und als schlimmstes Mittel jene Zugesellung von Nebenbuhlern zu einander, welche einander nicht nur zu überbieten suchen, sondern auch überwachen und denunciren, wenn es ihren Zwecken dient (vgl. Bd. 3 S. 776 f. Jesuiten, Jesuitenschulen).

Während Aug. Herm. Francke jede Anregung von Ambition, Geiz, Neid vermieden und die Kinder vielmehr zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes hingeführt und „ihnen den rechten Adel der menschlichen Seele, der in Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht," mit lebendigen Farben vor die Augen gemalt haben will, macht der Philanthropismus reichlichen Gebrauch von der Erweckung der Ambition und den künstlichen Mitteln, Wetteifer hervorzurufen. Campe erzählt uns, daß noch, als er selbst an der Spitze des Dessauischen Erziehungsinstitutes gestanden (Revisionswerk Bd. 10, S. 526), zwei Meritentafeln, eine des Fleißes und der Aufmerksamkeit und eine des sittlichen Wohlverhaltens mit den Namen aller Zöglinge im öffentlichen Betsale aufgehängt gewesen seien. Marken des Fleißes und ebensolche des sittlichen Wohlverhaltens wurden von den einzelnen Lehrern nach den Stunden und von den Aufsehern nach Rücksprache mit den andern Lehrern am Abend ausgetheilt; am Schluß jeder Woche fand dann im Hause des Curators feierliche Senatssitzung, Vorrufung der einzelnen Schüler zu Abgabe der Marken, Eintragung der Zahl derselben in's Censurbuch und zu mündlichem Lob oder Tadel statt. Wer eine gewiße Anzahl von Marken der einen oder der andern Art hatte, bei dessen Namen wurde Sonntags nach dem öffentlichen Gottesdienste in Gegenwart des ganzen Instituts und der besuchenden Fremden ein gelber Nagel als „goldner Punct" eingeschlagen. Eine gewiße Anzahl goldner Puncte aber berechtigte zu dem Orden des Fleißes oder der Tugend, welcher im Knopfloch getragen wurde. Auch schwarze Puncte gab es übrigens bei auffallendem Unfleiß und größeren Untugenden, und ein solcher schwarzer Nagel verlöschte wohl alle bis dahin erworbenen goldenen Puncte. Uebrigens ist Campe bei diesen widerwärtig abgeschmackten Reizmitteln des Wetteifers nicht stehen geblieben. Seine Erfahrungen hatten ihm gezeigt, daß zwar bei einigen Schülern der Fleiß angeregt wurde, daß andre kalt blieben, andre, namentlich ältere, es für eine Spielerei ansahen, und endlich sogar, daß ein von allen Lehrern für falsch und heimtückisch gehaltener Knabe sich doch so geschickt zu führen wußte, daß er die meisten goldenen Puncte erhielt, während umgekehrt ein braver, un-

gemein gutartiger Knabe, der bis dahin ohne alle Künstelei erzogen worden, in einer solchen Anstalt mit Meritentafeln zu Grunde gieng. Campe geht nun soweit, daß er nicht nur dieses künstliche System, welches „Eitelkeit, Prätensionsseuche und Ruhmsucht" erzeugt habe, sondern alle künstlichen Reizungen des Ehrtriebs, zu denen er auch das Certiren rechnet, verwirft.*) Abgesehen davon, daß die gebräuchlichen Methoden des Certirens ungerechte Resultate lieferten, entstünde auch Eitelkeit und Ehrsucht in den Herzen der Sieger, Neid, Unwillen, Zorn, Rachsucht in den Herzen der Besiegten. Freunde entzweiten sich, Factionen entstünden, Wortwechsel und Schlägereien würden hervorgerufen. — Die andern Mitarbeiter am Revisionswerk gehen nicht soweit, Gedike rechtfertigt die periodische Aufstellung von Rangordnungen nach einer gerechten und zweckmäßigen Methode, Villaume**) glaubt den Ehrtrieb vor Verirrungen wahren zu können und in richtiger Weise brauchen zu sollen, wenn er auch z. B. die öffentlichen Redeübungen „in Schulen und Gymnasien" nicht billigt, in Trivialschulen und bei Mädchen ganz verwirft. — Auch die Vertrauensclassen der Schüler, je nachdem sie bereits als zuverläßig erprobt waren, sich unzuverläßig gezeigt oder sich erst noch einer Probe zu unterwerfen hatten, welche der diesem Kreise angehörige Abt Resewitz als Rector der Schule zu Klosterberge eingeführt hatte, haben mit jenen älteren künstlichen Dessauer Philanthropinmitteln nichts gemein.

Ganz besonders inconsequent ist Rousseau. Er bricht über eine Leitung der Kinder durch Wetteifer durchaus den Stab, wenn er (Emile livre II. p. 77, Paris, Didot Frères. 1867) sagt: „Es ist durchaus befremdlich, daß man, so lange man sich mit der Kindererziehung befaßt, kein andres Mittel zu ihrer Leitung ausfindig zu machen wußte, als den Wetteifer (émulation), die Eifersucht, den Neid, die Eitelkeit, die Habgier, die gemeine Furcht, alle gefährlichsten Leidenschaften." Dennoch benutzt er nicht nur den Wetteifer, sondern die Eitelkeit und Lüsternheit, um seinem Zöglinge die Furcht im Dunkeln abzugewöhnen und seine Trägheit im Laufen zu überwinden. Zu jenem ersteren Zwecke wird in einem Labyrinth von Möbeln in einem dunkeln Saale unter einer Anzahl von 8 bis 10 Vexirdosen eine Dose mit Zuckerzeug aufgestellt und nach dem Lose machen sich nun eine Anzahl von kleinen Wettkämpfern an die Aufgabe, dieselbe herbeizubringen. Spott begrüßt „den kleinen Hercules," der statt der richtigen eine Vexirdose triumphirend herbeibringt u. s. w. Zum Laufen wird Emil durch einen Lieblingskuchen angeregt, den ein Knabe vor seinen Augen im Wettlauf einem andern abgewinnt. Dabei schildert Rousseau in seiner lebhaft anschaulichen Weise die ganze Aufregung gerade jener Leidenschaften, die er in der erst angeführten Stelle so entschieden verworfen hat. Er kann sich eben von den Fehlern seiner Landsleute nicht ganz freimachen, in deren Schulwesen die falsche Anreizung des Ehrtriebes durch bons points, billets de satisfaction, Anschreiben an die Ehrentafel, Medaillen und Decorationen, prunkende Preisvertheilungen und Concurse eine Rolle spielen.

Wenn in englischen Schulen außer jenen Wettkämpfen, von denen bereits geredet wurde, außer den Gliederungen der Schüler unter sich mit Antheil der älteren Knaben an der Schulzucht, feierliche Preisvertheilungen, Buchführungen über Lob und Tadel, lobende Erwähnungen, Ernennung des besten oder der besten Schüler zum Capitain vorkommen,***) so hat das auf dem Hintergrunde des englischen politischen Lebens, bei dem Selbstgefühl auch schon der englischen Jugend eine ganz andre Bedeutung, und wird niemals Eitelkeit und Ruhmsucht in ähnlich bedenklicher Weise anspornen wie in Frankreich.

Nach diesen geschichtlichen Bemerkungen dürfen wir nun zur theoretischen Erledigung

*) Campe, über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. Revisionswerk Bd. 10.

**) Revisionswerk Bd. 4. Villaume, allg. Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müßen. C. 21. Von dem Ehrtriebe.

***) Vgl. u. a. Jahresbericht der Realsch. 1. Ordnung zu Cöln 1867/68 S. 26 in den Mittheilungen des Dr. G. Schmick.

der Sache ſchreiten, indem wir auch zugleich diejenigen Mittel zuſammenſtellen, welche in unſrer Pädagogik auf die Erregung des Wetteifers hinzielen.

Bei vollſtändig privater Erziehung eines Zöglings allein kann natürlich nicht von Wetteifer die Rede ſein, darum ſpricht auch Locke nicht davon; hier kann es ſich nur um Nacheiferung handeln, ſei es des Lehrers, ſei es andrer Vorbilder, wie ſie aus geſchichtlichen Werken oft den ſtrebenden Knaben und Jüngling zu begeiſtertem Nachſtreben oder auch zu ehrgeizigem Nacheifern aufgerufen haben. Auch beim Nacheifern iſt es ſchon möglich, daß nicht die hohe Tüchtigkeit, geiſtiger oder ſittlicher Werth des Vorbildes reizt, ſondern Ehre und Ruhm, mit denen jenes geſchmückt war. Das ideal Richtige wäre es auch in dieſem Falle unzweifelhaft, daß jeder das ganze Maß ſeiner Kräfte, wie es ihm Gott gegeben, zu entwickeln ſuchte, begeiſtert wohl durch den Beweis menſchlicher Kraft und Größe, welcher ſich in jenen Vorbildern darſtellt, aber nicht nach Ruhm und Ehre geizend. Soll übrigens ein Vorbild die Kraft des Kindes in richtiger Weiſe wecken, ſo muß es richtig gewählt ſein, nicht allein nicht ſo, daß es in's Maßloſe zu ſtreben verleitet, ſondern auch nicht ſo, daß es als ein unerreichbar fernes nur ſtaunende Verwunderung, im günſtigen Falle Bewunderung hervorruft, ohne das Kind empfinden zu laſſen, daß etwas von jener Kraft, welche dort zur bewunderten Größe führte, auch in ihm lebt. Ein zu groß und unnahbar gewähltes Beiſpiel kann vielmehr verzagt machen und die ſtrebende Kraft lähmen. Vor allen Dingen muß der Erzieher ſorgen, daß er ſelbſt ein Gegenſtand der Nacheiferung werden könne.

In öffentlicher Erziehung kommt zur Nacheiferung der Wetteifer. Gleiche haben ein gleiches Ziel. Sie meſſen ihre Kräfte nicht mehr an dem Ziele allein, ſondern an einander. Um ſelbſt das Verhältnis der eignen Leiſtung zur Aufgabe feſtzuſtellen, iſt ſchon eine nicht geringe geiſtige, auch ſittliche Reife nöthig, es iſt nicht nur für den Betheiligten ſchwierig zu erkennen, auf was es dabei ankommt, ſondern auch unter Vorausſetzung richtiger Erkenntnis in dieſem Puncte kann doch eine Trübung des Urtheils durch Selbſtgefälligkeit, Leichtſinn oder auch Verzagtheit eintreten. Nun hilft zwar der Lehrer fortwährend durch ſein Urtheil nach, mündlich und ſchriftlich durch Billigung oder Misbilligung, durch die Erklärung, daß etwas richtig oder falſch, gut, ziemlich, genügend, nicht genügend ſei u. ſ. w., und die Schule durch mehr in's Einzelne gehende Zeugniſſe; aber häufig ruht das Urtheil ſelbſt wieder auf einem Verhältniſſe oder wird wenigſtens erſt vom Schüler aus der Vergleichung erkannt. Das findet ſeine Anwendung bei allen Angaben der Fehlerzahl; denn nur derjenige Schüler, der keinen Fehler gemacht hat, kann genau wiſſen, wie ſich ſeine Arbeit in dieſer Richtung zu den Anſprüchen der Aufgabe verhält, alle andern werden erſt durch eine Vergleichung der verſchiedenen Zahlen ein Urtheil gewinnen können über das Verhältnis ihrer Leiſtung zu demjenigen, was verlangt werden kann. Auch in Bezug auf die Schnelligkeit, mit der eine Aufgabe gelöst wird, iſt ein beſtimmtes Urtheil erſt aus der Vergleichung mit andern zu gewinnen, z. B. beim Kopfrechnen; das abſolute Maß macht hier zu große Schwierigkeiten für den Schüler; es müßte denn möglich ſein, genau den Zeitaufwand nach Minuten oder ſelbſt Secunden feſtzuſtellen. Wo aber eine Vergleichung unter mehreren möglich oder gar nöthig iſt, wird ſich auch der Wetteifer einſtellen; der Schüler will nicht bloß eine gute Arbeit haben, ſondern eine beſſere als andere, er will das zweite Mal mit ſeiner Arbeit eine höhere Stellung in den Geſammtleiſtungen erreichen, als das erſte Mal u. ſ. f. Aber hier tritt uns ſogleich eine Gefahr entgegen, das Urtheil nemlich, das nur auf einem Verhältniſſe beruht, kann ein durchaus ungenügendes ſein, weil die Stellung der Geſammtheit, welcher ein Schüler angehört, zu dem Ziel, welches geſteckt iſt, ſehr verſchieden ſein kann; die Geſammtleiſtungen einer Claſſe können hoch und können tief ſtehen, auf dieſer verſchiedenen Grundlage iſt aber die Stelle, welche eine einzelne Leiſtung unter allen einnimmt, von ganz verſchiedener Bedeutung; der erſte in einer ſchlechten Claſſe kann auf einem tieferen Standpuncte ſtehen als etwa der zehnte in einem andern Jahrgange derſelben Claſſe. Legen nun die Schüler nur

den relativen Maßstab an, richten sie ihr Streben nicht nach der Entfernung des Zieles ein, sondern nach den Leistungen der Mitschüler, so kann der sonst antreibende Wetteifer hier Ursache geringerer Leistung werden. Unter allen Umständen kommt es also darauf an, daß der Lehrer dafür sorgt, daß der rechte Maßstab festgehalten werde.

Das ist der eine wesentliche Gesichtspunct in Bezug auf die Richtigkeit des Urtheils für die Basis, von welcher aus sich allein ein nützlicher Wetteifer denken läßt, und es ist deshalb ein Wettstreben mit schwächeren Schülern nur so lange nützlich, als einem schwachen Muth gemacht werden soll. Deshalb ist das rousseausche Verfahren bei dem Wettlaufe um den Kuchen sehr bedenklich, denn es enthält eine innere Unwahrheit, indem sich eine Uebervortheilung zu Gunsten Emils einschleicht. Der andere wesentliche Gesichtspunct bei der Benutzung des Wetteifers ist aber, daß immer die unmittelbare Beziehung auf das Ziel festgehalten wird, daß also der in die Wette mit andern Strebende sich weniger darüber freut, über andere gesiegt, als vielmehr darüber, das Ziel erreicht zu haben. Im ersteren Falle würde der Ehrgeiz angestachelt, nicht die Lust an der Sache selbst belebt. Das Rechte ist, daß jeder nach dem Maße der ihm verliehenen Kräfte strebt, mag er nun dadurch der erste oder einer der unteren werden; der redlich Strebende darf im ersten Falle sich nicht zu Uebermuth verleiten lassen, im andern nicht verzagen.

Hat man das fest im Auge, so wird man auch alle die Einrichtungen, welche die Gefahr in sich enthalten, durch falsche Anstachelung des Ehrgeizes einen unreinen Wetteifer hervorzubringen, im rechten Maße halten oder zum Theil gar nicht anwenden. Denn nichts allerdings ist heilloser als ein Wetteifer, der nur den Schein der vorzüglicheren Leistung, die Ehre des Siegs erstrebt und selbst zu Lug und Trug greift, wie die wettlaufenden Knaben bei Rousseau, welche einander Steine auf die Bahn werfen, oder jene Zustände, wie sie Campe aus dem Certiren herleitet als Trennung von Freunden, Neid, Zorn, Rachsucht, Factionen, Wortwechsel und Schlägereien.

Die Einrichtungen aber, durch welche jetzt etwa der Wetteifer belebt wird, sind das Certiren, die Rangordnungen, welche wohl sogar in die Schulzeugnisse eingetragen werden, öffentliche Schulactus mit Declamation und Rede, Schulprämien. Der Würdigung, welche diese einzelnen Einrichtungen schon an betreffender Stelle in der Encyklopädie gefunden haben, ist hier nicht viel hinzuzufügen. Weniger gefährlich sind sie bei den Knaben, die doch später einmal in's Leben hineingeworfen werden, in dem sie auch verschiedene Plätze erhalten, und zwar nicht immer nach dem Maße ihres sittlichen Werthes, als bei den Mädchen, deren Nervensystem überhaupt reizbarer ist, und bei denen deshalb aus allen solchen Einrichtungen leidenschaftlichere Folgen entstehn. Schlimm ist es, daß oft die Eltern nicht nach den Leistungen ihrer Kinder im allgemeinen fragen und sich um ihre Fortschritte bekümmern, sondern nach dem Platze, den sie in der Classe einnehmen, und dadurch also den Wetteifer in falscher Richtung anstacheln. Wird eine solche Gesinnung im Gemüthe des Kindes herrschend, so entstehen daraus die schlimmsten sittlichen Folgen für das spätere Leben. Das jedenfalls steht fest, daß es nicht die Aufgabe der Erziehung ist, glänzende Schüler, sondern tüchtige Menschen heranzubilden, und die glänzenden Resultate jener krankhaft und unsittlich gesteigerten Aemulation der Jesuitenschulen sind durchaus vom Uebel. Aber wie sich schwerlich ein Zuschauer der Freude über die fröhliche Lust eines jugendlichen Wettlaufes oder jener Leib und Charakter stärkenden Wettspiele des Barlaufes, des Cricket und ähnlicher entziehen kann, so ist auch ein frisches Wettstreben der Schüler nicht zu verwerfen, bei dem jeder das Ziel im Auge hat, sich aber auch freut, mit tüchtigen zusammenzustreben und sich im Wechselverkehr mit ihnen auch in seinen Leistungen zu stärken. Nacheiferung hoher und edler Vorbilder und Wetteifer mit tüchtigen Genossen werden unter den vorher gegebenen Einschränkungen und näheren Bestimmungen immer zwei nicht verächtliche und verwerfliche Mittel der Erziehung sein. *)

F. Eiselen.

*) Auf eine andere Art von Wetteifer, nemlich den zwischen den Lehrern an Parallelclassen, haben wir in dem gleichnamigen Art. S. 808 in der 2. Anm. aufmerksam gemacht. D. Red.

Wiederholung. (Benutzt wurden besonders: Waitz, allg. Pädagogik; Benecke, Erziehungs- u. Unterrichtslehre; Herbart, Umr. pädag. Vorles.; Schrader, Erziehungs- u. Unterrichtslehre; Schimmelpfeng, die gruppirende Unterrichtsmethode, Progr. v. Marburg 1865, u. C. Lang, ü. d. Repetition der Autorenlectüre in d. Schule, in Jahns Jahrb. 1872. S. 183 ff.) Hat der Unterricht sein erstes Geschäft vollzogen, sei es daß er Thatsachen mitgetheilt, sprachliche Formen vorgeführt, historische Begebenheiten erzählt, geographische Oertlichkeiten bezeichnet oder dahin gehörige Angaben gemacht, sei es daß er Gesetze entwickelt, die Einsicht in dieselben vermittelt hat, so gilt es, die gewonnenen Kenntnisse auch zum bleibenden Eigenthum des Schülers zu machen. Derselbe soll, was er erkannt, auch *behalten*. Daß dies geschehen könne, schreiben wir der Kraft des Gedächtnisses zu. Wie beides, das *Verstehen* und das *Behalten*, Hand in Hand gehen müße und daß eine Kenntnis, die als ein verwendbarer Besitz erscheinen soll, um von ihr aus zu weiteren Kenntnissen fortzuschreiten oder sie im praktischen Leben zu verwerthen, beide Bedingungen erfüllen müße, daß nemlich die klare Einsicht in ihren Inhalt gewonnen und daß sie dem Gedächtnisse einverleibt sei, daß auch beide hierbei wirksamen geistigen Kräfte, Verstand und Gedächtnis sich gegenseitig unterstützen, das ist in dem Art. *Gedächtnis* genügend auseinandergesetzt. Es ist eben dort, wie in dem Art. *Einüben* darauf hingewiesen, daß das einzige Mittel, das Behalten zu erzielen, in der *Wiederholung* bestehe. Wir werden jedoch von dieser Wiederholung im weitesten Sinne zwei besondere Arten derselben abzweigen können, die ihre eigenen Namen führen und in besonderen Artikeln bereits eine eingehende Behandlung erfahren haben, das *Einüben* und das *Memoriren* oder Auswendiglernen. Unter *Einüben* versteht man eine so vielseitige und mannigfache Wiederholung desselben Gegenstandes, daß uns die Anwendung des Erlernten mehr oder weniger unbewußt wird. Es handelt sich hierbei um fundamentale Kenntnisse, deren Anwendung eine so überaus zahlreiche ist und unter so verschiedenen Gestalten auftritt, daß es nöthig ist, in der Benutzung und Verwendung dieser Kenntnisse eine solche Sicherheit und Fertigkeit erlangt zu haben, daß man über dieselben keinen Augenblick mehr in Zweifel ist, im einzelnen Falle nicht mehr nöthig hat, die einzelnen Denkoperationen, aus denen sie hervorgegangen sind, zu wiederholen, sondern sie unmittelbar, fast unbewußt anzuwenden pflegt. Das *Memoriren*, die wörtliche Einprägung, als ein „obstinates Wiederholen" bezeichnet, beschäftigt sich nicht allein mit dem Inhalt, sondern verlangt auch die genaue Wiedergabe der Form. Wir werden es in diesem Artikel nur mit der Wiederholung im engeren Sinne, d. h. mit der mehrmaligen Behandlung desselben Stoffes in einer freieren Form und in seinen zahlreichen Beziehungen zu thun haben, wobei es freilich nicht zu umgehen sein wird, bald das eine, bald das andere sich unmittelbar anschließende und nicht scharf getrennte Gebiet jener Arten der Wiederholung zu streifen.

Durch jede Wiederholung wird zunächst erzielt, daß dem Eindrucke der einzelnen Vorstellung in der Seele eine größere Intensität verliehen wird. Daß dies von der Vorstellung von Thatsachen gelte, ist unmittelbar klar, aber es gilt auch von ganzen Gedankenreihen. Der Schluß selbst, die Einsicht in die Richtigkeit desselben kann allerdings nicht durch Wiederholung vermittelt werden; aber daß diese Gedankenreihe uns geläufig, vertraut genug werde, um sie schnell und sicher in geeigneten Fällen wieder anwenden, um sie, ohne sie erst von neuem aufzusuchen, unmittelbar vollziehen zu können, das wird ebenfalls durch eine mehrmalige Wiederholung bewirkt werden, wird Sache des Gedächtnisses sein. Dennoch würde die Seele Vereinzeltes, Abgerissenes nicht zu bewahren wissen und so die Vorstellung unhaltbar verloren gehen, wenn die letztere nicht in dem Geiste Anknüpfungspuncte an bereits vorhandene Vorstellungen vorfände. Insofern wird die Wiederholung darauf ausgehen müßen, die neue Vorstellung mit den bisherigen in Verbindung zu setzen und je vielseitiger man dies zu thun bemüht ist, desto fester und dauernder werden diese in der Erinnerung haften. — Aber das Behalten kann nicht der letzte Zweck sein, und wäre diese Verknüpfung der Vorstellungen eine rein äußer-

liche, wie es bei den Kunstmittelchen der mit Recht übelberufenen Mnemotechnik der Fall ist, so würde daraus für die Bildung selbst nur ein sehr geringer Vortheil erwachsen. Dies ist der Mangel der Vielwisser, die eine außerordentliche Masse mehr oder weniger äußerlich verbundener, nicht auf sich bezogener und in sich gegliederter und geordneter Vorstellungen in sich aufgenommen haben. Weil ihr Wissen kein geschlossenes, zusammenhängendes Ganze bildet, fehlt es ihnen trotz aller ihrer vielen einzelnen Kenntnisse sowohl an der Widerstandskraft, Störendes von sich abzuweisen, indem sie heute diesen, morgen jenen Gründen Glauben schenken und so weder sichere sittliche Grundsätze, noch einen festen religiösen Glauben, noch feste wissenschaftliche Principien besitzen, als auch an der nöthigen Stärke, um zu weiteren wissenschaftlichen Kenntnissen fortzuschreiten oder im Leben eine tüchtige praktische Thätigkeit zu entfalten. Je inniger dagegen die Verbindungen der Vorstellungen mit dem Wesen des Gegenstandes selbst zusammenhängen, je durchsichtiger die Gedankenfolge ist, in welcher sich eine Vorstellung aus der andern ableitet, je zahlreicher die Berührungspuncte sind, die die gewonnenen Vorstellungen mit einander haben, um so mehr wird der Besitz nicht bloß ein gesicherter bleiben, indem dann eine Vorstellung die andere stützt und stärkt, sondern auch geeignet sein, zur Aufnahme neuer Kenntnisse einen kräftigen Anhalt zu bieten oder zur Entwicklung neuer Gedankenreihen und Schlüsse Anregung zu geben. Daher ist denn die rechte Wiederholung, wenn sie für die Bildung wirksam sein soll, keineswegs bloß ein mehrmaliges Mittheilen oder Abfragen derselben Thatsachen oder eine immer wieder erneuerte Entwicklung derselben Schlußfolgen in unveränderter, gleichförmiger Behandlung, sondern sie ist eine vielseitige Uebung. Dadurch hören die Kenntnisse auf, ein roher Stoff zu sein, sie werden vielmehr zu einem wohlgegliederten Ganzen und zu einem geschmeidigen Besitz, der sich leicht verschiedenen Untersuchungen anzupassen vermag und zu neuen Entdeckungen zu führen geeignet ist. Die Wiederholung erzielt auf diese Art nicht bloß die Cultur des Gedächtnisses, sondern sie wird auch der Uebung der andern Geisteskräfte dienstbar. In diesem Sinne hat dann jener alte Satz: repetitio est mater studiorum, seine volle Wahrheit. In der That befruchtet die rechte Wiederholung erst die Kenntnisse und macht sie zu einem Besitz, der wieder Neues aus sich zu gebären vermag, eine weitere Entwicklung, ein stufenmäßiges Fortschreiten ermöglicht.

Die Nothwendigkeit dieser Verknüpfungen ergiebt sich auch aus folgender Betrachtung. Unter den einzelnen Kenntnissen, die erlernt werden, ist die Zahl derer sehr groß, die nicht auf ein dauerndes Behalten berechnet sind und früher oder später der Vergessenheit anheimfallen. Diese sollen also vorzugsweise dazu dienen, um aus ihrer Verbindung und Vergleichung allgemeine Resultate zu ziehen; nicht als Einzelheiten haben sie Werth, sondern eben wegen dieser Principien, Gesetze, denen sie als Beispiele zu dienen geeignet sind. Weit entfernt, daß die Masse der Einzelheiten, wenn sie dem Gedächtnis als stets gegenwärtig einverleibt werden könnten, die geistige Bildung fördern würde, könnte sie im Gegentheil dazu dienen, die Klarheit der Vorstellungen zu stören, indem diese Einzelheiten sich leicht bei jeder Gelegenheit vordrängen und so Verwirrung erzeugen würden, in ähnlicher Weise, wie es schwer ist, in umfangreichen Artikeln selbst eines wohlgeordneten Lexikons, welches möglichst alle Einzelheiten mit den Belegstellen anführt, sich für den einzelnen Fall schnell zurechtzufinden. Nur in besonders eminenten Geistern hat die Fülle des Details vermocht gleichzeitig der Bildung förderlich zu sein, und auch hier nur, weil sie eine wohlgeordnete war. In den meisten Fällen wird das Reproduciren des Einzelnen durch andere Mittel, Nachschlagen von Sammlungen, Befragung Anderer u. a. leicht möglich, wenn nur die allgemeinen Gesichtspuncte, zu denen sie geführt haben, festgehalten worden sind. Legt man aber den besonderen Nachdruck auf das Einzelne, so leidet der Geist unter der rudis indigestaque moles, die in ihm aufgespeichert ist. Daß man also vieles lernt, was wieder vergessen wird, ist nicht etwa rein als eine beklagenswerthe Erscheinung anzusehen, sondern als eine innere Nothwendigkeit, deren Berechtigung man anerkennen muß und der mit allen Mitteln entgegenzuarbeiten ein

ebenso thörichtes als verfehltes Beginnen sein würde. Man lernt freilich nicht, um zu vergessen; aber man kann manches lernen in dem klaren Bewußtsein, daß es nach einiger Zeit, wenn es seine Dienste geleistet, wieder mehr oder weniger dem Vergessen anheimfallen werde. Die Beispiele, welche zur Einübung der Regeln dienen, die Uebersetzung der aus fremden Classikern vorgelegten Abschnitte werden mehrfach wiederholt werden, damit sie als Muster dienen, an denen sich die Fertigkeit in der Anwendung der Regeln, die Gewandtheit in correctem und geschmackvollem Uebersetzen bilde. Vieles davon, was auch anderweit durch seinen Inhalt Interesse gewährt oder durch mehrmalige Wiederholung auch an andern Stellen oder durch ausdrückliche Hervorhebung sich fester einprägt, wird ein dauerndes Eigenthum werden, vieles wird mit Recht und ohne Schaden wieder verloren gehen. Man darf dies noch weiter ausdehnen; selbst viele mathematische Beweise der Mittelstufe werden, nachdem sie ihren Dienst geleistet, den aufgestellten Lehrsatz zu begründen, in der logischen Entwicklung der mathematischen Beweisführung zu üben, viele der biblischen Sprüche und religiösen Lieder, die in den unteren Classen gelernt worden sind, werden, wenn durch sie die Uebereinstimmung der gelehrten Wahrheit mit der biblischen Grundlage dargethan, das religiöse Gefühl durch sie gebildet worden ist und in ihnen seinen frommen Ausdruck gefunden hat, im natürlichen Gange der Dinge in ihrer wörtlichen Fassung wieder verlernt werden und auf der oberen Stufe mehr oder weniger vergessen sein. Das, was sich häufig auch im anderweitigen späteren Unterricht in derselben Form oder in Beziehung auf anderes wiederholt, was unser Gefühl mit besonderer Kräftigkeit zu beleben gewußt hat, wird werthvolles Eigenthum des Geistes bleiben, aber man wird nicht darin, daß dieses Material, wie es jetzt vielfach geschieht, in seiner ganzen Ausdehnung und in derselben Weise, wie es auf der unteren oder mittleren Stufe erlernt worden ist, in der Schlußprüfung vorgeführt werden könne, einen wirklichen Gewinn für die Bildung erblicken, der mit Gewalt und durch besondere künstliche Veranstaltungen zu erstreben wäre.

Haben wir es so für die eigentlich werthvollen Wiederholungen als nothwendig erkannt, daß sie die verschiedenen Kenntnisse verbinden, „Kanäle ziehen und Straßen ebnen, um den inneren geistigen Verkehr zu beleben“ (Benecke), daß sie sich also weder auf bloß Vereinzeltes beziehen, noch das Erlernte in stereotyper Form zu erneuter Behandlung bringen, so wird doch für die Wiederholung gewißer besonders häufig vorkommender Einzelheiten auch eine stereotype Form zuläßig sein, um Zeit zu sparen, so die Angabe der Stammzeiten eines Verbums, wie sie im Lateinischen herkömmlich und auch mit Recht in den andern Sprachen mehr und mehr üblich geworden ist, eine bestimmt verabredete, möglichst kurze Fassung der Regeln, der mathematischen Gesetze in Formeln u. a. Es trifft dies dann gewöhnlich Puncte von besonderer Wichtigkeit. Und so wird, um scheinbar eine größere Masse bewältigen zu können, ab und zu auch das Wiederholen von Einzelheiten als solchen gestattet sein, also das Abfragen einer Reihe vereinzelter, blind herausgegriffener historischer Zahlen, der Erklärung geographischer Namen, einzelner grammatischer Formen ohne gegenseitige Beziehung. Gerade solche Wiederholungen bedürfen dann auch am wenigsten die Beihülfe des Lehrers und können daher von Schülern unter einander vorgenommen oder diesen selbst zur eigenen Controle ihres Wissens, zur Einübung überlassen, ja dringend empfohlen werden; mit dergleichen wiederholenden Uebungen sind schnell einige überschießende Minuten, in denen der Schüler sich nichts vorzunehmen weiß, passend zu verwenden.

Die Wiederholung aber, wie wir sie oben charakterisirt haben, die verknüpfende, beziehende, ergänzende wird eben wegen dieser Natur keineswegs bloß in Prüfung der Aufmerksamkeit oder des Fleißes bestehen, sondern gleichzeitig den unterrichtlichen Charakter an sich tragen, sie wird ebensowenig bloß Controle des Gedächtnisses sein, sondern sich auch an andere geistige Functionen wenden, dieselben in Thätigkeit setzen und üben. Herbart will sogar mit Recht Wiederholen und Prüfen als zwei völlig verschiedene Geschäfte bezeichnet wissen, nur daß in der Praxis des Unterrichtes beides vielfach Hand in

Hand gehen wird, indem in vielen Fällen die Wiederholung selbst als die der Lehrstunde vorausgehende häusliche Arbeit des Schülers anzusehen sein wird, der dann die Prüfung folgt; aber auch dann wird der Lehrer nie vergessen dürfen, daß er selbst noch einen sehr wesentlichen, wo nicht den besten Theil zum rechten Gedeihen der Wiederholung beizutragen habe; versäumt er dies, so wird ihm sein Geschäft zwar erleichtert, erzeugt aber auch leicht Ueberdruß für Lehrer und Schüler, die das Gefühl haben, durch diesen Act der sogenannten Wiederholung selbst, der aber in der That zu einer bloßen Prüfung wird, in ihrem Wissen ebensowenig gefördert zu werden, wie es durch den Act irgend eines andern Examens zu geschehen pflegt. — Muß nun auch, wie wir eben gesehen, die Wiederholung wesentlich unterrichtlicher Art sein, so hat man sich doch vor dem andern Irrthum zu hüten, als könnte durch die Wiederholung nachgeholt werden, was in dem ersten Unterricht versäumt worden ist; die spätere Wiederholung kann ergänzend, vervollständigend, verknüpfend, überschauend wirken, aber die klare und sichere Einsicht muß in dem eigentlichen Unterricht und der damit verbundenen sofortigen Wiederholung oder Einübung gewonnen sein. Hieraus ergiebt sich, daß, wenn die Wiederholung überhaupt gelingen und ihren Zweck erfüllen soll, dem ersten Unterricht alle Sorgfalt zugewendet werden muß. Diese besteht aber darin, daß der Lehrer sich gewissenhaft und genau darauf vorbereitet habe und im Unterricht selbst darauf hinarbeite, nach Inhalt und Form die Kenntnis zu möglichster Klarheit und Festigkeit zu bringen; die grammatische Form muß fest und sicher eingeprägt sein, in der Lectüre der Autoren muß die Uebersetzung in möglichster Angemessenheit gegeben und das Verständnis, daß und wie sie dem Texte entspreche, völlig erreicht sein, die Einsicht in die Schlußreihe einer mathematischen Entwicklung muß zu hinreichender Klarheit gebracht, die räumlichen gegenseitigen Verhältnisse der geographischen Localitäten deutlich angeschaut und in die innere Vorstellung aufgenommen sein u. a. m. Alles dies sind Aufgaben des ersten Unterrichts, deren Versäumnis sich auf das empfindlichste rächt, weil sie durch eine spätere, nach Wochen erfolgende Wiederholung nicht nachgeholt werden können. Im Gegentheil wird man dann bei einer solchen zusammenfassenden, die allgemeinen Gesichtspuncte berücksichtigenden Wiederholung jeden Augenblick aufgehalten und zu seinem Schrecken gewar, wie wenig früher verstanden, gelernt worden ist. Dann hilft gewöhnlich nichts weiter, als daß das Ganze noch einmal von vorn angefangen wird, d. h. daß der Schüler den Cursus nochmals und zwar in der regelmäßigen Weise durchnehme. Darum ist es auch so schwer und nur bei ungewöhnlicher Energie möglich, daß ein Schüler, der in den Elementen ungründlich vorbereitet ist, diesen Mangel in den oberen Classen wirklich beseitige. Er kann wohl zum Behufe der jedesmaligen Versetzung durch Privatunterricht zum Ausfüllen dieser Lücken veranlaßt werden. Aber es ist dies nur scheinbar und muß dann bei jeder Versetzung wieder von neuem angefangen werden.

Neben jener Sorgfalt, welche der erste Unterricht erfordert und ohne welche, wie gesagt, jede spätere Wiederholung fast zwecklos ist, hat aber auch schon jener erste Unterricht auf diese Wiederholung in geeigneter Weise vorzubereiten. Die Hauptpuncte, die bei der letzteren Berücksichtigung finden werden, sind schon hier theils hervorzuheben, theils anzudeuten. Besondere Schwierigkeiten sind ausdrücklich als solche zu bezeichnen, bemerkenswerthe Phrasen oder sprachliche Eigenthümlichkeiten eines Schriftstellers, Stellen in der Lectüre, Worte und Handlungen, die für die Charakteristik der Personen von besonderer Wichtigkeit sind, Puncte, mit denen eine neue Gedankenreihe eintritt, ein neuer Abschnitt beginnt, Thatsachen, die für den weiteren Fortgang besonders folgenreich werden, Schlußfolgerungen, die sich mehrfach wiederholen, oder Schlüsse, deren klare Einsicht mit besonderer Schwierigkeit verbunden ist, analoge Satzgruppen, Bemerkungen von allgemeiner Bedeutung, alle diese Dinge, die die Angelpuncte späterer Wiederholungen bilden werden, sind schon bei dem ersten Unterrichte bemerklich zu machen, damit der fleißige und aufmerksame Schüler bereits einen Anhalt gewonnen habe, an den die spätere Zusammenstellung oder Besprechung anknüpfen können. Daneben wird darüber kein Zweifel

obwalten, daß eine solche Wiederholung nicht dem Schüler allein oder auch nur vorzugsweise überlassen werden könne. Am wichtigsten, aber auch am schwierigsten ist es, wenn die Wiederholung die inneren Beziehungen darzulegen bemüht ist, in denen die einzelnen Vorstellungen und Gedankenreihen zu einander stehen, um deren Verknüpfung es sich handelt; wie solche aufzufinden, dazu muß eben der Schüler durch den Unterricht des Lehrers angeleitet werden. In anderen Fällen, wo zwischen den Gegenständen eine solche innere Verbindung nicht stattfindet oder der Standpunct des Schülers es noch nicht möglich macht, ihm diesen eigentlich verbindenden Faden nachzuweisen, werden es Beziehungen mehr äußerlicher Art sein, Analogien, die sich zwischen ihnen aufzeigen lassen und mittelst deren dann durch die eine Vorstellung die Erinnerung an die andere wach gerufen wird, oder Unterschied und Gesetze, welche dazu beitragen, die eine Vorstellung durch den Contrast der andern stärker hervortreten zu lassen. Durch diese Wiederholung muß nun der Schüler selbst unbewußt dazu geführt werden, sich „die Gewohnheit des Merkens" nach solchen inneren oder, wo er dergleichen nicht aufzufinden vermag, nach mehr äußerlichen Beziehungen anzueignen; er muß lernen, selbst solche Verbindungspuncte zu suchen, und allmählich ein Verständnis dafür gewinnen, welche dieser Relationen sich durch ihre Einfachheit als wissenschaftlich werthvoll erweisen oder welche, mehr künstlicher Art, gleich den künstlich gezogenen Pflanzen, unproductiv sind. Hat aber der Schüler so im allgemeinen eine Anschauung davon erlangt, worauf es bei derartigen zusammenfassenden Wiederholungen ankomme, so kann der Lehrer ihn auffordern, selbst dergleichen Gesichtspuncte aufzusuchen und ihm Freiheit in der Wahl derselben gestatten, und wenn er auch den Gang im großen und ganzen in der Hand behalten muß, so wird es doch zweckmäßig sein, auf die von den Schülern selbst beigebrachten Gedanken einzugehen.

Daß nun eine genaue Vorbereitung des Lehrers auf eine solche Wiederholung erforderlich ist, ergiebt sich schon aus dem unterrichtlichen Charakter, den sie trägt; er muß sich nicht nur die Beziehungen selbst vorher wohl überdacht haben, die zwischen den einzelnen Theilen des zu behandelnden Materials stattfinden, sondern auch dieses Materials vollkommen Herr sein, um unter dem, was in der Lehrstunde von den Schülern zusammengetragen wird, sogleich unterscheiden zu können, was passend sei, was dagegen nicht hingehört, oder auch das Fehlende sofort zu ergänzen. Aber auch der Schüler darf nicht unvorbereitet an eine solche Wiederholung gehen; zunächst muß er natürlich das Einzelne, was Gegenstand der Besprechung sein soll, sich noch einmal in Erinnerung gebracht haben; im allgemeinen wird es aber auch gerathen sein, ihm schon vorher die Gesichtspuncte anzudeuten, welche für die Wiederholung maßgebend sein sollen; ja es dürfte nicht unzweckmäßig sein, für eine solche Stunde selbst eine kurze schriftliche Uebersicht des Inhalts des Gelesenen, wie es z. B. K. Lang vorschlägt, oder des behandelten Pensums in den Hauptpuncten zu verlangen. Die nicht seltene Aeußerung der Schüler: „zu dieser Stunde haben wir nichts zu thun; da soll wiederholt werden," weckt den Verdacht, daß Lehrer und Schüler eine solche Stunde als eine bequeme Ruhezeit zu betrachten pflegen, indem das früher Besprochene in stereotyper Form vom Lehrer abgefragt und ohne geistige Anstrengung, daher aber auch ohne Interesse und ohne sonderlichen Werth für die Fortbildung von den Schülern beantwortet wird. Derartige Wiederholungen sind es dann, die so leicht geeignet sind, Ekel bei Lehrern und Schülern zu erzeugen, weil beide keine eigentliche geistige Beschäftigung haben; und kommen diese Wiederholungen eines und desselben Gegenstandes, wie es wohl bei trägen Lehrern geschieht, zu häufig vor, so können sie, statt den Besitz zu befestigen, zum Verwirren des Erlernten beitragen, weil die Schüler halb unbewußt sprechend sich gar nicht mehr die Mühe geben, auch das geringe Maß von Ueberlegung anzuwenden, welches zum Aufsagen des bis zum Ueberdruß Eingeübten nöthig ist. Werden dagegen die Wiederholungen in der oben geschilderten Weise angestellt, so gewähren sie dem Lehrer und den Schülern doppelte Freudigkeit; die letzteren werden sich erst jetzt ihres Besitzes recht be-

wußt, lernen durch die mannigfaltigen, gegenseitigen Verknüpfungen den Werth und die vielfache Verwendbarkeit desselben erkennen, sie freuen sich der neuen Gedanken, die unvermerkt aus den gegenseitigen Combinationen erwachsen, des neuen Lichtes, welches ihre Kenntnisse durch die Gegenüberstellung erlangen. Bereitwillig trägt jeder die einzelnen Bausteine herbei, und ein edler Wettstreit entspinnt sich, wer das erlernte Material am leichtesten beherrscht, es am geschicktesten zu verwenden versteht.

Freilich haben diese Wiederholungen auch ihre Schattenseiten. Lehrer und Schüler machen dabei nicht selten die unangenehme Erfahrung, wie vieles misverstanden oder doch nicht zu klarem Verständnis gekommen, wie vieles bereits wieder vergessen worden ist. Hier hat denn der Lehrer vorzugsweise Gelegenheit zu erkennen, welche Puncte er ein anderes mal beim ersten Unterricht klarer zu behandeln, fester einzuüben haben werde. Es bedarf ferner einer nicht geringen Gewandtheit und Geschicklichkeit des Lehrers, bei aller Freiheit, die er dem suchenden Schüler gewährt, doch den leitenden Faden nicht aus der Hand zu geben, die Seitenwege, die er gestatten kann, wohl zu unterscheiden von den Abwegen, die ihn von seinem Ziele abführen würden oder, wenn er dem Schüler auch einmal ein Weilchen auf einem Abwege folgen will, ihn doch bald und deutlich erkennen zu lassen, daß es ein solcher ist, vor allen Dingen aber die Fragen so präcis zu stellen, die Gesichtspuncte so scharf zu bezeichnen, daß für den aufmerksamen Schüler die Möglichkeit eines Abweges schon von vornherein erschwert ist. Andere Eigenschaften sind wieder bei den erstmaligen Wiederholungen, die sich unmittelbar an den ersten Unterricht anschließen, nöthig, Wiederholungen, die mehr auf das Einüben berechnet sind. Hier handelt es sich um Zähigkeit und Geduld, daß der Lehrer nicht über dem Streben, in seinem eigentlichen Pensum weiter zu kommen, die feste Einprägung, die genügende Erklärung des Erörterten versäumen und, wenn er merkt, daß er selbst oder der Schüler dieser wiederholten Behandlung überdrüssig werde, auf Abwechslung der Form sinne, unter der doch derselbe Inhalt zur Einübung gelangt. Doch darüber s. d. Art. Einüben.

Haben wir im Bisherigen die Gesichtspuncte behandelt, die bei der Wiederholung im allgemeinen in Betracht kommen, so wollen wir nun in Folgendem die einzelnen Arten desselben einer speciellen Erörterung unterwerfen. Die Wiederholung ist aber verschieden je nach den einzelnen Stadien des Unterrichts und eben so nach den einzelnen Classenstufen, auf denen sie erfolgt. In jener Beziehung haben wir zu unterscheiden die unmittelbare Wiederholung, die sich sofort an den Vortrag oder die erste Entwicklung anschließt, und die umfassendere, die nach einem größeren Zeitraume, und eine überschauende, die am Schlusse eines Ganzen eintritt. Schon der Unterricht, der Vortrag oder die Entwicklung selbst wird und soll in mehrfacher Hinsicht wiederholender Art sein. Er hat ja das Neue an das Frühere anzuschließen und darauf zu sehen, daß die frühere Vorstellung genügend befestigt sei, da es sonst vergeblich sein würde, das Neue an etwas anzuknüpfen, was selbst schwankend und unsicher wäre; aber daneben wird sich auch vielfache Gelegenheit bieten, frühere Kenntnisse, die nicht unmittelbar und nothwendig mit den neuen Kenntnissen verbunden sind, zu wiederholen, in einem Satze zugleich mit der Uebung der neuen Regel auch alte Regeln zur Anwendung zu bringen, oder eine Stelle der Lectüre als Beispiel zu einer früheren Regel bezeichnen zu lassen, die dabei in Erinnerung gebracht wird, neben dem neuen arithmetischen Gesetze frühere Operationen zu wiederholen, bei Gelegenheit der neuen geschichtlichen oder geographischen Angaben frühere ins Gedächtnis zurückzurufen u. a. m. Dem Unterricht folgt aber nun sofort die eigentliche unmittelbare, erste Wiederholung, die sich auf ein kleines, vereinzeltes Gebiet beschränkt. Es ist z. B. ein Satz, ein Abschnitt übersetzt worden. Im allgemeinen muß vorausgesetzt werden, daß der Schüler auf Grund einer eingehenden Präparation diese Uebersetzung entweder ganz ungestört oder ohne erhebliche Unterbrechung, allenfalls mit bestimmter Bezeichnung der noch nicht verstandenen Puncte habe vollziehen können und daß nun der Lehrer die Mängel des Ausdrucks oder der Auf-

faſſung kurz und beſtimmt zu berichtigen, die Schwierigkeiten des Verſtändniſſes zu beſeitigen gewußt hat. Denn nichts iſt entmuthigender für den fleißigen Schüler, als bei jedem Worte unterbrochen zu werden und ſeine wohl vorbereitete Leiſtung in jedem Puncte bemängelt und in einzelnen Fetzen ſich vor die Füße geworfen zu ſehen. Iſt freilich die erſte Ueberſetzung nur unter großen Schwierigkeiten und unter mannigfacher Unterbrechung ſeitens des Lehrers möglich geworden, ſo geſchieht die Wiederholung wohl ſofort noch einmal in muſtergültiger Form, wie ſie die Folge gründlicher Vorbereitung iſt, durch den Lehrer ſelbſt. Nun ſoll der Schüler wiederholen unter der erforderlichen, aber wohl abgemeſſenen Nachhülfe des Lehrers, in der Stellung der Worte, in einzelnen unbedeutenden Wendungen wird man eine Abweichung wohl geſtatten, aber man wird ſtreng verlangen, daß die Ueberſetzung nicht etwa bloß oberflächlich den Sinn wiedergebe, ohne Rückſicht z. B. auf das Tempus oder die eigentlich vorliegenden Worte, dagegen auch ſo, daß dem deutſchen Sprachgebrauch nicht Gewalt angethan werde, daß alſo z. B. im Franzöſiſchen nicht, wie es von den Schülern gern geſchieht, die franzöſiſche von der deutſchen durchaus abweichende Wortſtellung auch im Ueberſetzen feſtgehalten werde. Geſchieht dann die Wiederholung in der nächſten Stunde, ſo wird man von dem Schüler fordern, daß er die Ueberſetzung fließend und correct, dem Beſprochenen ſich möglichſt anſchließend gebe. *Verlangte* man eine genau wörtliche Wiedergabe, ſo würde man die Schüler leicht zu einem Memoriren der Ueberſetzung veranlaſſen, was dem Zweck, der bei dieſer Wiederholung erreicht werden ſoll, die Einſicht in den Sinn des Textes ſelbſt zu bewirken und das Gefühl für die Abweichungen beider Sprachen zu bilden, völlig entgegenwirken würde. — Handelt es ſich um die Entwicklung eines mathematiſchen Satzes und iſt dieſelbe vollzogen, ſo wird hier zunächſt mehr auf die Wiederholung der einzelnen Hauptſchlüſſe Rückſicht zu nehmen ſein, wenn auch im Ausdrucke noch Mängel und Incorrectheiten vorkommen ſollten; erſt dann wird man auch dieſe zu entfernen bemüht ſein und hierauf in der nächſten Stunde eine zuſammenhängende und correcte, aber ſich nicht an das einzelne Wort oder die Bildung des einzelnen Satzes pedantiſch anklammernde Wiedergabe des ganzen Beweiſes verlangen. Dieſe peinliche Uebereinſtimmung auch im Wortlaute mit dem vom Lehrer gegebenen Muſter wird höchſtens, aber da auch nicht ohne Berechtigung, im erſten Anfangsunterricht in der Mathematik zu empfehlen ſein, wo es nöthig iſt, auch die genaue mathematiſche Beweis*form* dem Schüler möglichſt geläufig zu machen. Bei ſchwierigen Entwicklungen oder ſolchen von größerer Ausdehnung kann wohl der Lehrer nach der Ableitung des Einzelnen den Beweis, ſei es in einzelnen größeren Abſchnitten, ſei es nach ſeinem ganzen Umfange in muſtergültiger Form wiederholen. — In dieſen beiden hier angeführten Beiſpielen iſt der Zweck hauptſächlich die geiſtige Uebung; es handelt ſich bei der Ueberſetzung eines Abſchnittes nicht um eine Sache, die dauernd für die ganze Schulzeit und darüber hinaus zu behalten wäre, ſondern darum, in der Uebertragung ſelbſt zu üben, wodurch nicht ausgeſchloſſen ſein ſoll, daß manche Wendung, auch dieſe oder jene Vocabel, auch wohl ein ganzer Satz der Art ſein können, daß die Ueberſetzung jener, oder dieſer ſelbſt dem Gedächtnis beſonders eingeprägt werden ſoll, um ſie ſpäter an anderer Stelle wieder verwenden zu können. — Eine dauerndere Wichtigkeit wird ſchon dem Beweiſe beizulegen ſein, aber das Eigentliche, was zu behalten bleibt, iſt der Lehrſatz, der dann auch auswendig gelernt, deſſen Bedeutung auch an einzelnen leichteren Folgerungen oder darauf beruhenden Conſtructionsaufgaben eingeübt werden mag, damit er als ein leicht verwendbares Material die Entwicklung weiterer Kenntniſſe, die Begründung neuer Sätze ermöglicht. Der Beweis ſelbſt aber dient, nächſt der Begründung des Satzes ſelbſt, vorzugsweiſe der geiſtigen Uebung, damit an ihm gelernt werde, aus der Vorausſetzung die Behauptung in feſter Gedankenreihe und Schlußfolge abzuleiten. Aber auch hier können in dem Beweiſe ſelbſt Motive von weitgehender Bedeutung liegen, die ſich bei ganzen Gruppen anderer Sätze wiederholen; dann wird es nothwendig ſein, ſchon bei der erſten Entwicklung auf dieſe Puncte auf-

merksam zu machen und sie hervorzuheben, damit sie sich dem Gedächtnis einprägen und bei späterer Gelegenheit auf sie recurrirt werden kann. — Soll in der Geographie eine Anzahl von räumlichen Daten eingeprägt werden, z. B. die Grenze eines Landes, so werden dieselben zunächst mit Hülfe der Karte, dann ohne dieselbe wiederholt werden, aber doch so, daß der Schüler sich dessen bewußt werde, es handle sich nicht etwa um ein Memoriren von Vocabeln, sondern um Wiedergabe einer Kenntnis, die auf Grund einer klaren räumlichen Anschauung gewonnen ist; man läßt daher z. B. die Grenzen bald in der Richtung des Uhrweisers, bald in der entgegengesetzten wiederholen. — Etwas andere Gesichtspuncte sind maßgebend, wenn es sich um feste Einprägung und vielfache Uebung einer bestimmten Regel, gewißer Formeln, elementarer Grundbegriffe handelt, worüber wir wieder auf den Art. Einüben verweisen können. — Ist nun aus diesen Beispielen deutlich geworden, worauf es bei der ersten Wiederholung ankomme, so haben wir doch auch schon darauf hingewiesen, wie dieselbe die späteren vorzubereiten habe.

Diese *umfassenden* Wiederholungen, welche eintreten, nachdem größere Abschnitte absolvirt worden sind, gestalten sich anders. Hier handelt es sich noch weit weniger um eine bloß wörtliche, nochmalige Wiedergabe des früher Behandelten, sondern darum, das Einzelne in vielseitige Beziehung zu einander zu bringen. Allerdings wird man die schwierigsten Stellen auch hier wieder von neuem übersetzen, ausgedehnte Beweise nochmals im Zusammenhange wiedergeben, verwickelte historische Verhältnisse in derselben Weise, wie das erste mal darstellen oder aus einander setzen lassen u. a. m. Indem aber jetzt ein größeres Ganze übersehen werden kann, gilt es vielmehr, den Zusammenhang des Einzelnen nachzuweisen, das Gemeinschaftliche oder Unterscheidende aufzusuchen. Man verfährt „gruppirend, disponirend, charakterisirend." (Lang.) In der Grammatik werden sprachlich verwandte Erscheinungen verglichen und nach Kategorien gesondert, in der Lectüre sprachliche Eigenthümlichkeiten des Schriftstellers, Phrasen nach gewißen Gesichtspuncten geordnet, z. B. aus der militärischen, der richterlichen Sprache zusammengestellt. Man stellt z. B. im Homer Fragen, wie: mit welchen verschiedenen Gegenständen vergleicht Homer eine große Menge? warum hier mit den Blättern des Windes, dort mit einem Schwarm von Mücken oder Kranichen und Gänsen? Wie verhalten sich die Gleichnisse zu einander? Auf welche verschiedenen Fälle wendet er das Feuer, den Löwen u. s. w. als Gleichnis an? Welche Gleichnisse sind der Thierwelt, den Naturerscheinungen, den Künsten oder Handwerken, dem Jagd- und Hirtenleben entnommen? (Lang.) So bietet für Demosthenes die Ausgabe von Rehdantz mit ihren Indices eine reiche Fundgrube zu derartigen Betrachtungen. Alle diese Puncte werden in Form von Bemerkungen schon bei der ersten Behandlung berücksichtigt worden sein; es gilt, sie hier zu gruppiren, zu ordnen. In der Mathematik hebt man die Hauptpuncte der Beweise heraus, unterscheidet die Hauptsätze von ihren leichten Folgerungen, vereinigt die Sätze zu einzelnen Gruppen, vergleicht sie oder auch ihre Beweise mit früheren verwandten oder analogen Sätzen auf anderen Gebieten. Für die Geographie bieten die gruppirenden Fragen, die man mehrfach in methodisch eingerichteten Lehrbüchern am Ende größerer Abschnitte, z. B. in denen von Daniel findet, den Anhalt zu dem, was man zu berücksichtigen haben wird. So ergänzt und vervollständigt die Wiederholung das Frühere, bringt manches, was früher nur angedeutet werden konnte oder übergangen werden mußte. Daß theilweise schon bei der ersten Wiederholung auf diese Puncte hingedeutet werden sollte, ist oben erwähnt; in welchem Umfange dies zu geschehen haben wird, hängt theils von der Verschiedenheit der Gegenstände, theils von dem Gange des Unterrichtes ab. Im Anfange wird es ausführlicher und genauer geschehen müßen, damit der Schüler erst merke, worauf es bei einer solchen Wiederholung ankomme; später wird der Schüler selbst wissen, worauf er seine Aufmerksamkeit zu richten habe; jedenfalls ist darauf zu halten, daß er nicht unvorbereitet an eine solche Wiederholung gehe. Denn wenn auch der Lehrer die Entwicklung leitet, so muß doch der Schüler jedenfalls, soll er den erforderlichen Nutzen haben und nicht unnöthigerweise den Unterricht auf-

halten, selbst durch häusliche Vorbereitung mit dem zu gegenseitiger Beziehung und Vergleichung erforderlichen Material ausgerüstet in die Classe kommen.

Aehnliche Gesichtspuncte, aber in umfassenderer Weise sind für diejenigen Wiederholungen festzuhalten, welche am Schlusse eines ganzen Abschnittes oder am Schlusse des Semesters angestellt werden. Soll der Unterricht den rechten Erfolg haben, so wird man darauf sehen müßen, daß man immer noch einige Stunden für eine solche Wiederholung übrig behält. Statt dessen in den letzten Stunden nur noch den Rest des Pensums durchzujagen, um deshalb wenigstens äußerlich absolvirt zu haben, hat keinen Werth. Gerade der Rückblick auf das Ganze gewährt dem Schüler den Eindruck der Wichtigkeit des Erlernten und Behandelten über die nächste Stunde hinaus und giebt dem Lehrer, wie dem Schüler das befriedigende Gefühl eines Abschlusses. Reicht die Zeit nicht aus, so wird es immer besser sein, unwesentliche Abschnitte ganz oder mit kurzer Andeutung des Inhalts zu überschlagen, als diese Uebersicht aufzugeben. „Hauptpflicht ist es," sagt Nägelsbach, „eine Lectüre abzuschließen; denn nichts wirkt nachtheiliger, namentlich auf die besseren Schüler, als das Verstümmelte." In gewißen Stücken, die ein abgeschlossenes Ganze bilden, einer Rede des Cicero, einem Drama des Sophokles kann ja erst am Schlusse die ganze Entwicklung des Grundgedankens in seiner Ausführung vollständig übersehen werden, und es darf als eine Versündigung gegen ein solches Kunstwerk angesehen werden, wenn von ihm nicht der Eindruck eines in sich wohl gegliederten Ganzen hinweggenommen wird. Es gilt dies aber keineswegs bloß für die Lectüre, sondern ebenso für wissenschaftliche Abschnitte, sei es der Religionslehre, der Geschichte, der Mathematik, der Naturlehre; ein übersichtlicher Rückblick, welcher das Einzelne als Theile eines wohlgeordneten Ganzen darlegt und so jedem seine Stelle zuweist, es in seiner Bedeutung für den gesammten Zusammenhang, in seinen Beziehungen zu den übrigen Theilen hervortreten läßt, ist auch auf diesem Gebiete von besonderer Wichtigkeit. „Solche Wiederholungen bilden," sagt Schrader, „den nothwendigen und doch willkommenen Abschluß der vorangegangenen Thätigkeit und zugleich den Ausgangspunct für fernere Bestrebungen. Die Wiederholung gewinnt hierdurch eine Bedeutung und gleichsam eine innere Weihe, welche sie über die gewöhnliche Unterrichtsthätigkeit hinaushebt, und der wohl vorbereitete Schüler geht an dieselbe mit der Genugthuung, welche jedes geordnete und von Erfolg begleitete Thun gewährt."

Wieder anderer Art sind die Wiederholungen, die in einer höheren Classe in erneuter und systematischer Zusammenstellung das Pensum einer früheren Classe behandeln und ausdehnen. Für viele Gegenstände ist es geradezu Regel, daß das Gesammtpensum sich in den verschiedenen Classen, wie man sagt, in concentrischen Kreisen mehr und mehr erweitere. So werden auf der untersten Stufe der Elementarschule nur die wichtigsten biblischen Geschichten herausgehoben, dieselben auf der nächsten wiederholt und andere hinzugefügt, und so allmählich der Umfang derselben vergrößert; ebenso werden auf einer unteren Stufe nur die wichtigsten Regeln über die Rection der Casus u. a. gegeben, auf einer folgenden dagegen auch die übrigen behandelt, in der Quinta nur die Stammzeiten der wichtigsten unregelmäßigen Verben gelernt, in der Quarta die noch fehlenden hinzugefügt. Auf demselben Principe beruht die Einrichtung mancher Vocabularien, z. B. die des weitverbreiteten von Wiggert, durch welche dann zugleich der Blick auf die Wortbildung gelenkt wird und die Vocabeln aus ihrer Vereinzelung heraustreten, in ihrem inneren Zusammenhange begriffen werden. In den unteren Classen wird der Geschichtsunterricht mehr in biographischer Form ertheilt, in den mittleren werden zwar die Begebenheiten im Zusammenhang, aber mit Hervorhebung des Wichtigsten und namentlich des Thatsächlichen behandelt, auf den oberen dann auf die Einsicht in die Motive und den politischen Zusammenhang eingegangen, so daß also nach Umfang und Inhalt der Unterricht gleichzeitig erweitert und vertieft wird. Dagegen ist es im wesentlichen keine innere Erweiterung, sondern eine extensive Anhäufung des Materials, wenn der frühere Memorirstoff immer wieder in unveränderter Weise, nur mit neuer Erweiterung wiederholt

wird, wenn also z. B. die früheren Kirchenlieder und Sprüche in jeder Classe von neuem repetirt und nur neue hinzugefügt werden. Eine andere, sehr zweckmäßige Wiederholung ist, daß für gewiße schriftliche Leistungen, namentlich für Extemporalien, auf welche Lehrer und Schüler heutzutage besonders Gewicht zu legen pflegen, ausdrücklich bestimmte Abschnitte des Pensums der früheren Classe bezeichnet werden, die dabei zur Anwendung kommen sollen und daher zur Repetition aufgegeben werden. — Hierher gehören auch die Wiederholungen in der Geographie. Ist das Behalten der geographischen Kenntnisse dringend wünschenswerth und gestattet es doch andrerseits die Zeit nicht, daß auch in den mittleren und oberen Classen dem geographischen Unterrichte eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werde, so gilt es, in jeder neuen Claesse durch passend angestellte Wiederholungen des früheren Materials die früheren Kenntnisse aufzufrischen und durch neue Gesichtspuncte zu einander in Beziehung zu setzen. Aber die Lehrer der Geographie stimmen wohl oft genug ein Klagelied darüber an, wie wenig bei einer großen Anzahl von Schülern, die ursprünglich keinen ordentlichen geographischen Unterricht erhalten oder ihn nicht gewissenhaft benutzt haben, auf diese Weise zu erreichen ist und wie bei vielen die haarsträubendste Unwissenheit trotz aller Wiederholungen zu Tage tritt, denn wo nichts ist, läßt sich natürlich auch nichts in gegenseitige Beziehung setzen.

Schließlich wollen wir noch die Wiederholungen, wie sie sich verschieden auf der oberen, mittleren und unteren Classenstufe gestalten, betrachen. In den unteren Classen, wo der Geist nicht im Stande ist, irgend größere Massen zu übersehen, selbst das Erlernte zweckmäßig zu verbinden, wo es aber ganz besonders nothwendig ist, daß jede erworbene Kenntnis sogleich zu tüchtiger Einübung und Verwendung gelange, wird alles, was gelernt wird, sogleich in vielfältiger und verschiedenartiger Wiederholung auftreten müßen. Es wird erforderlich, die etymologischen Formen in verschiedenen Wendungen, in zahlreichen Sätzen zur Anwendung zu bringen, die Vocabeln immer wieder zu einander in neue Beziehung zu setzen. Wegen dieser vielseitigen Durcharbeitung wird sich aber das begrenzte Pensum dem Geiste fest, theilweise für das ganze Leben unverlierbar einprägen, und auch daraus ergiebt sich, wie wichtig es gerade für diese Stufe ist, daß das Pensum einen wirklich wissenswerthen Inhalt darbiete, daß also die Auswahl der Sätze einen mannigfaltigen und behaltenswerthen Stoff liefern, ein Umstand, dem z. B. die schätzbaren Jacobsschen lateinischen und griechischen Lesebücher ihre noch immer lange nicht erloschene Brauchbarkeit verdanken, daß die Vocabeln, wie in den Spieß'schen Uebungsbüchern, wirklich die nothwendigen und üblichen sind, und daß nicht aus irgend welchen anderen Rücksichten, z. B. aus der einer hier ganz zwecklosen Vollständigkeit, ganz ungewöhnliche und, wenn man sie dem Schüler zumuthet, für ihn inhaltslose Sätze vorgelegt werden. — Sind in der Geographie dem Schüler während des Vortrags des Lehrers die betreffenden Oertlichkeiten auf der Wandkarte gezeigt, so hat nun der Schüler seinen Atlas aufzuschlagen und sie unter der Controle des Lehrers auf seiner Landkarte aufzusuchen; ist dies erfolgt, so werde sogleich versucht, ohne Hülfe der Karte die Namen mit Angabe der gegenseitigen Lage zu reproduciren. — Hat im Rechnen eine bestimmte Entwicklung stattgefunden, so ist dieselbe sogleich an ähnlichen Beispielen zu wiederholen, bald in Worten, bald in allgemeinen Rechnungszeichen, wobei denn auch mit den Worten abzuwechseln ist, indem bald die Verba, bald die Substantiva gewählt werden, das Exempel bald in Form einer Frage ausgesprochen wird, bald als Ausführung vorgeschriebener Operationen erscheint. Für manche Fälle gewährt eine gewiße verabredete stereotype Form und Anordnung, gerade bei Wiederholungen, zumal wenn sie durch die Sache selbst gegeben ist, z. B. bei der Beschreibung naturgeschichtlicher Producte, eine große Zeitersparnis, indem der Lehrer bloß anzudeuten braucht. Aber im allgemeinen ist eine vielfache Uebung in abwechselnder Gestalt nothwendig, damit die verschiedenen, sich nur durch kleine Nuancen der Auffassung unterscheidenden Ausdrücke geläufig werden, die aber gerade dazu dienen, den Gegenstand von verschiedenen Seiten aus zu betrachten. Ferner ist immer wieder Gelegenheit zu nehmen, das neu Gelernte

mit dem Früheren zu verbinden; die früheren Formeln, Regeln, Vocabeln, müßen in Erinnerung gebracht und in die mannigfachste Beziehung gesetzt, die neueren Rechnungsformen müßen mit den früheren verknüpft werden, die naturgeschichtlichen Merkmale von Pflanzen sind mit denen der früher besprochenen zu vergleichen, um daraus allgemeine Gesetze abzuziehen. Weniger nöthig scheint es dagegen, auf der unteren Stufe, ja nicht einmal zweckmäßig, große umfassende Wiederholungen vorzunehmen, auf die sich zweckmäßig vorzubereiten die Schüler dieser Classen kaum im Stande sein würden. Uebrigens haben wir uns hier kurz fassen können, da in dem Art. Einüben die Hauptpuncte schon ausreichend berührt worden sind.

Anders gestaltet sich die Sache in den mittleren und oberen Classen. Zunächst wird man jederzeit in der folgenden Stunde durch einen oder mehrere Schüler das Pensum der vorhergehenden Stunde im Zusammenhang wiederholen lassen. Aber es wird auch dabei mancherlei Abwechslung eintreten müßen. Bei der Lectüre der Schriftsteller wird die Wiederholung des Gelesenen in den mittleren Classen fast immer nothwendig sein; hat aber einmal die Uebersetzung keine besondere Schwierigkeiten dargeboten, so wird auch eine Angabe des Inhalts genügen. In oberen Classen wird es bei einem Schriftsteller, wie Homer, der sich so oft in zahlreichen Wendungen und ganzen Partien wiederholt und dessen Uebersetzung im Durchschnitt wenige Schwierigkeiten darbietet, ebenso bei den meisten Stücken der französischen Lectüre, wo schon die Uebereinstimmung des modernen Gedankenkreises eine passende Uebersetzung erleichtert, genügen können, daß einzelne schwierige Stellen, die der Lehrer sich selbst vorher genau bezeichnet haben muß, noch übersetzt werden, während im übrigen der Inhalt angegeben wird, oder allenfalls einzelne Vocabeln noch besonders herausgefragt werden. In mustergültigen, prosaischen Schriftstellern wird man Phrasen, die man zum Auswendiglernen herausgezogen, wiederholen, aber nicht immer in der gegebenen Form, sondern oft in leichter Anwendung auf kleine Sätze. Bei einem auch in der Form so kunstvollen Schriftsteller, wie Demosthenes, Horaz, hingegen wird eine besonders genaue und gewählte Nachübersetzung völlig unerläßlich. — In den anderen Unterrichtsgegenständen wird die Wiederholung und zwar größtentheils in zusammenhängender Rede die Regel sein müßen. Sind also in einer mathematischen Unterrichtsstunde ein oder mehrere Sätze bewiesen, so wird der Beweis in der nächsten Stunde in möglichst kunstgerechter Form wiederholt und ebenso der Inhalt dessen, was in der Religions-, der Geschichts-, der Physikstunde behandelt worden, in passenden Vorträgen wiedergegeben werden müßen. Aber man wird hin und her davon abweichen können; hat der mathematische Unterricht mehr in der Berechnung zahlreicher Beispiele zur Erläuterung einer allgemeinen Regel bestanden, so wird es genügen, die allgemeine Regel und allenfalls diese oder jene besondere Bemerkung zu wiederholen, die sich an das eine oder das andere Beispiel angeknüpft hat. Sind in der Physik einzelne Beispiele besprochen, um ein allgemeines Gesetz, z. B. das des Hebels, des Luftdruckes zu erläutern, so wird es sich empfehlen, jedes dieser Beispiele oder die besonders instructiven unter ihnen je von einzelnen wiederholen zu lassen. Ebenso wird man verfahren, wenn in dem Geschichtsunterricht nicht sowohl ein großer Zusammenhang, als mehrere vereinzelte Begebenheiten den Gegenstand des Vortrags gebildet haben. Oder ist die gesammte Entwicklung von besonders schwieriger Art gewesen, so daß zu befürchten ist, es werde die Darstellung des ganzen Zusammenhangs noch nicht gelingen, so wird man durch einzelne bestimmte Fragen die Hauptpuncte hervorheben, den Gang disponiren und so dem Schüler zu Hülfe kommen.

Diesen stündlichen Wiederholungen wird dann nach längeren Zwischenräumen eine umfassendere folgen. Diese wird nun nicht etwa darin bestehen, das ganze Pensum nochmals kurz zu wiederholen. Sie wird sich vielmehr einerseits darauf beschränken, von dem Einzelnen das Schwierige herauszuheben, andererseits eine Uebersicht über das Ganze zu gewinnen, auch allerhand vergleichende Zusammenstellungen der Einzelheiten zu geben

und so wird manches ergänzt werden, was bei der ersten Besprechung zurückgestellt worden war. Es wird daher auch nicht immer genau derselbe Gang der ersten Besprechung inne gehalten werden, um eine größere Freiheit in der Benutzung des Erlernten und eine vielseitigere Betrachtung desselben zu erzielen. Am Schlusse des Halbjahres oder größerer Abschnitte folgen endlich die überschauenden und vergleichenden Wiederholungen, von denen oben gesprochen. Für jede dieser beiden Arten giebt Schrader zwei durchgeführte Beispiele, das eine an der Geschichte der Völkerwanderung, das andere am Horaz, die hier mit seinen Worten folgen mögen: „Wenn der Lehrer der Geschichte des früheren Mittelalters etwa bis zur Ansiedelung der Longobarden in Italien vorgetragen hat, so ziemt es sich, die sogenannte Völkerwanderung in eine Wiederholung zusammenzufassen. Um nun den schwierigen und anscheinend verworrenen Stoff dieser Periode zu schlichten und nach allen Seiten zu klarer Auffassung und lebendiger Darstellung zu bringen, hat der Lehrer denselben theils in Gruppen, theils nach sachlicher und auch nach geographischer Anordnung, also nach verschiedenen Richtungen durch die Schüler darlegen zu lassen. Die einen werden also die kurz gefaßte Geschichte der einzelnen Wanderstämme von ihrem Auftreten auf geschichtlichem Boden bis zu ihrer Verschmelzung mit andern Völkern chronologisch und unter klarer Angabe der durchwanderten Erdräume erzählen; andere haben anzugeben, in welcher Reihenfolge und von welchen Stämmen, bezüglich durch welche Ereignisse die einzelnen Provinzen des römischen Reiches besetzt worden sind; andere haben die Besitzverhältniße dieses Reiches etwa in Abständen von 50 Jahren geschichtlich-geographisch zu beschreiben, andere in kurzer Parallele die Häuptlinge der wandernden Völker zusammenzustellen, andere die Einwirkung des Christenthums auf die einzelnen Völker und dessen Einwirkung auf die politische Gestaltung Mittel- und Südeuropa's darzulegen, noch andere das verschiedene Verhältnis der Wanderstämme zu dem oströmischen Reiche zu erläutern, endlich soll auch die Einwirkung der geschichtlichen Ereignisse auf die Gestaltung der deutschen Sage nicht unberührt bleiben. Ist das Pensum nach den bezeichneten Richtungen in zusammenhängenden Vorträgen der Schüler wiederholt worden, so darf mit Sicherheit auf eine klare Bezwingung desselben und auf ein lebendiges Bildungsergebnis in den Schülern gerechnet werden." Und in Bezug auf Horaz: „Der Lehrer wird gegen Ende des Halbjahres die während desselben gelesenen Gedichte des Horaz im Zusammenhange wiederholen lassen und hiebei, da die Prima, selbst bei jährigem Curse, aus 2 Schülergenerationen besteht, auch auf die früher erläuterten Bücher bei den älteren Zöglingen zurückgehen dürfen. Sein Zweck bei der Erklärung dieses Dichters darf sich aber nicht darauf beschränken, ein leibliches Verständnis der einzelnen Oden herbeizuführen, sondern er soll dem Schüler ein lebendiges Bild von der Persönlichkeit, der dichterischen Begabung, der moralischen, politischen und geselligen Richtung und Bedeutung des Horaz geben; diesen Zweck würde er aber nicht erreichen, wenn er bei der Wiederholung lediglich die einzelnen Gedichte übersetzen ließe und hiebei auf die bei denselben berührten metrischen, sprachlichen und sachlichen Merkwürdigkeiiten zurückgienge. Vielmehr hat er jetzt die verwandten Oden nach bestimmten Gesichtspuncten zusammenzufassen und unter einander vergleichen zu lassen. Danach sind also einer gemeinsamen Betrachtung diejenigen Lieder zu unterwerfen, welche z. B. einen landschaftlichen Charakter haben oder von einer bestimmten Jahreszeit ausgehen, oder die Gedichte mit politischer Richtung, namentlich soweit sie sich auf das Haus des Augustus, auf große Staatsmänner oder auf den Zustand Roms beziehen, die Gedichte religiösen oder geselligen Inhalts, die Freundschaftslieder mit genauerer Unterscheidung des Verhältnisses zu den einzelnen Personen, und welche gleichartige Kategorien sich sonst aufstellen lassen. Neben dieser Berücksichtigung des Inhalts lassen sich auch metrische und sprachliche Vergleichungspuncte auffinden, je nachdem dasselbe Versmaß, ähnliche Figuren oder phraseologische Wendungen, ähnliche sprachliche Anomalien oder Licenzen in verschiedenen Gedichten wiederkehren und eine gemeinsame Betrachtung erlauben, und hieraus lassen sich wiederum lehrreiche Schlüsse auf die Ab-

faſſungszeit der Gedichte und auf die dichteriſche Fortbildung des Horaz ableiten. Auch laſſen ſich beide Arten von Geſichtspuncten, der inhaltliche, wie der formale, unter einander in fruchtbare Verbindung ſetzen; z. B. kann darauf hingewieſen werden, daß drei der Gedichte, in welchen Horaz mit ſtolzer Beſcheidenheit von ſeinem Dichterberufe ſpricht (I. 1. III. 30. IV. 8), in demſelben, und ein viertes (IV. 3) in einem verwandten Versmaße abgefaßt ſind."

Aehnlich, wenn auch natürlich kürzer können ſich die Wiederholungen in der Religionslehre, in der Naturlehre u. a. geſtalten. Hat man die Lehren vom Schall, vom Licht und von der Wärme beſprochen, ſo bieten ſich zahlreiche Vergleichungspuncte dar, indem die Hauptgeſetze für die Fortpflanzung, für die Reflexion u. a. ſich auf allen 3 Gebieten wiederholen; ihnen ſind natürlich die Unterſchiede gegenüberzuſtellen. Dasſelbe gilt für die Erſcheinungen des Magnetismus und der Elektricität, und die beiden verſchiedenen Arten der Elektricität ſelbſt haben wieder zahlreiche Vereinigungspuncte, während doch auch jede in ihrer Eigenthümlichkeit nachzuweiſen iſt. Gerade dieſes Gebiet läßt endlich von einem noch weiteren Geſichtspuncte aus das Ineinandergreifen ſämmtlicher Naturkräfte hervortreten, und ſo läßt man bei der Wiederholung zeigen, wie die eine Kraft Erſcheinungen der andern, Elektricität und Magnetismus optiſche, akuſtiſche, thermiſche Wirkungen erzeugen und umgekehrt.

In anderer Weiſe ſind bisweilen die Wiederholungen in der Mathematik vorzunehmen. Hier empfiehlt es ſich, ganze analoge Gebiete, die aber auf verſchiedenen Claſſenſtufen vertheilt ſind, bei der Wiederholung mit einander zu vergleichen. Iſt z. B. die Ausmeſſung der Körper behandelt, ſo hat man Gelegenheit, den Gang, welchen die Ausmeſſung der ebenen Figuren verfolgt hat, mit dem der Stereometrie zu vergleichen, und man findet auf jeder Stufe einerſeits die genaue, faſt wörtliche Uebereinſtimmung des Ganges und doch andrerſeits die vermehrte Schwierigkeit der Verfolgung desſelben, welche durch den Eintritt der dritten Dimenſion hervorgerufen wird und gewöhnlich die Veranlaſſung wird, den analogen Weg zweimal zu machen. So entſpricht dem einfachen Satze: daß jedes Parallelogramm durch die Diagonale in 2 congruente Dreiecke getheilt wird, der ſtereometriſche, daß jedes Parallelepipedon durch die Diagonalebene in zwei ſymmetriſche dreiſeitige Prismen zerlegt wird, vollſtändig, dagegen erfordert der letztere eine doppelte Behandlung, je nachdem das Parallelepipedon gerade oder ſchief iſt. Und dieſes findet nicht bloß bei dieſem einzelnen Satze, ſondern bei dem ganzen Capitel ſtatt. Der Weg, den man in der Planimetrie vom Quadrat bis zum beliebigen Polygon zurücklegt, wiederholt ſich in der Stereometrie zweimal auf verſchiedenen Stufen. Zunächſt bemerkt man, daß ihm Schritt für Schritt der Weg entſpricht, auf dem man vom Würfel bis zum beliebigen Prisma gelangt. Auf dieſer Stufe vertritt dann das Parallelepipedon die Stelle des Parallelogramms. Aber jener planimetriſche Gang wiederholt ſich zum zweiten male, wenn man den ganzen Weg vom Würfel bis zum beliebigen Polyeder überſchaut; dann aber entſpricht das Prisma dem Parallelogramm, die Pyramide dem Dreieck, welches ſich auch in den Inhaltsformeln gh und Gh, ½ gh und ⅓ Gh ausprägt. Aehnliche Beziehungen zwiſchen der Planimetrie und Stereometrie bieten namentlich die Anfangscapitel, z. B. die ganze Lehre von der Congruenz der 3ſeitigen Ecken dar. So läßt ſich ferner die ganze ſphäriſche Trigonometrie analog der ebenen behandeln und als Wiederholung der letzteren benutzen, ſo daß ſich auch von dieſem Geſichtspuncte aus, wo es die Zeit und Verhältniſſe geſtatten, die Aufnahme der erſteren empfiehlt. Ferner ſei es geſtattet, hier für die oberſte Claſſe zwei andere Arten der Wiederholung zu erwähnen, die langjähriger Unterricht mir als beſonders zweckmäßig erwieſen hat. Wöchentlich wird eine halbe Stunde dazu verwendet, aus den verſchiedenſten Gebieten der Mathematik und den Penſen der einzelnen Claſſenſtufen über ein beſtimmt begrenztes Thema einen zuſammenhängenden Vortrag halten zu laſſen. Dieſe Vorträge ſollen zum Theil gewiße ſchwierige Sätze in Erinnerung bringen, namentlich aber auch ganze Gruppen von Sätzen in ihrem Zuſammenhange darlegen oder

in Vergleichung stellen. Solche Themata sind: Eigenschaften der gleichschenkligen, der rechtwinkligen Dreiecke, indem angegeben wird, wie sich die Sätze über das allgemeine Dreieck für die besonderen Classen von Dreiecken modificiren und vereinfachen; Uebersicht und Zusammenhang der Sätze von den Winkeln im Kreise; Uebersicht und Zusammenhang der Sätze, auf denen die Rectification und Quadratur des Kreises beruhen; Beweis der Sätze von der Summe und dem Product der Wurzeln einer quadratischen Gleichung und Ableitung der sich aus ihnen ergebenden Folgerungen; Angabe und Ableitung der verschiedenen Formeln für den Inhalt des Dreiecks; Ableitung bestimmter goniometrischer Formeln und verwandter aus ihnen; Ableitung der Formeln für die Radien des einem Dreiecke umgeschriebenen und des ihm eingeschriebenen Kreises u. a. m. — Eine andere umfassendere und systematischere Wiederholung findet in der Prima am Ende jedes Schuljahres statt, indem eine Uebersicht abwechselnd in dem einen Jahre über die gesammte Arithmetik und Algebra, in dem andern über die gesammte Geometrie gegeben wird. Hierauf werden etwa jedesmal 6 Wochen verwendet und hierbei namentlich darauf ausgegangen, den Schülern ein deutliches Bild von der systematischen Gliederung einer Wissenschaft mit auf die Universität zu geben. Neben mancherlei Mängeln, die ja die Mathematik als Bildungsmittel wegen der Einseitigkeit ihres Inhaltes unstreitig hat, kommt ihr doch gerade dieser Vorzug in eminentem Grade zu, daß sie dem Schüler eine Anschauung davon gewähren kann, worin das Wesen einer Wissenschaft besteht, nemlich in einer systematischen Gliederung. Ahnt der Schüler im allgemeinen schon auf den früheren Stufen diese Eigenthümlichkeit der Mathematik, indem er das feste Gefüge zwischen den einzelnen Sätzen warnimmt, so kann doch der kunstvolle Bau der Arithmetik auf der sicheren Grundlage weniger Axiome, dieser festen Grundsteine, mit seinen einzelnen Rechnungsstufen, die gewißermaßen die einzelnen Stockwerke bilden, deren jedes einerseits den Gang des früheren in seiner Weise wiederholt, andrerseits durch seine Verbindung mit den früheren an Reichhaltigkeit und Eigenthümlichkeit gewinnt, dadurch wieder zu neuen Zahlen Veranlassung giebt und so in doppelter Weise den Gesichtskreis erweitert, ihm erst hier zum rechten Bewußtsein gebracht werden, wo sein Geist gereift genug ist, um für die innere wissenschaftliche Schönheit desselben empfänglich zu sein. Und nicht minder ist dies in der Geometrie der Fall, wo nicht nur in der Stereometrie fast der ganze Gang der Planimetrie sich in analoger Weise wiederholt, sondern auch in den einzelnen Theilen der Planimetrie selbst dieselbe Anordnung und der analoge Zusammenhang des Stoffes in den einzelnen Abschnitten wiederkehrt, so daß z. B. in der Kreislehre der bisher durchlaufene Weg noch einmal, aber unter einem neuen Gesichtspuncte erscheint. Daneben fügen sich in kunstvollem Zusammenhang ganze Satzgruppen, auf welche den Blick zu lenken sich hier als dankbare Aufgabe darbietet.

Sind nun so die verschiedenen Arten der Wiederholung, theils ihrem Wesen nach betrachtet, theils für die einzelnen Stufen, theils für die einzelnen Unterrichtsgegenstände in Beispielen vorgeführt worden, so sei es gestattet, über den Werth derartiger Wiederholungen zum Schluß die Worte Schraders anzuführen: Diese Gesammtwiederholungen werden für den Lehrer, wie für die Zöglinge die tägliche Arbeit in ersprießlichster und genußreichster Weise unterbrechen und beleben; Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch sie zu allseitiger Befriedigung verbunden.

Dr. **Erler.**

Wiegen, Schaukeln s. Erste Kindheit Bd. III, 948 f.

Wille. Wir müßen den Willen unterscheiden vom Begehren; dieser Unterschied entspricht der gewöhnlichen Unterscheidung des höheren und niederen Begehrungsvermögens. Aber was man höheres Begehrungsvermögen nennt, ist in der That kein Begehren, und es ist richtiger, den Willen als solchen vom Begehren zu unterscheiden, und den Unterschied beider Begriffe, welchen die Sprache schon fixirt hat, als solchen festzuhalten und zu bestimmen.

Das Begehren beruht auf der Vorstellung des Angenehmen oder (als negatives

Begehren, Verabscheuen) des Unangenehmen; d. h. es beruht auf der Vorstellung eines Gegenstandes als solchen, welcher an sich unabhängig von uns ein Gut oder ein Uebel für uns ist. Es ist aber auch das Streben, diesen Gegenstand von uns abhängig zu machen, in unsern Besitz, in unsere Gewalt zu bringen, zum dienenden Organ für die selbstthätige Verwirklichung unseres Zwecks zu machen, oder im Verabscheuen seine von uns unabhängige Wirkung auf uns durch seine Entfernung oder seine Zerstörung aufzuheben. Im Begehren bleibt aber dieses Streben doch immer durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns gebunden; es ist ein Sehnen, Wünschen, Verlangen; es sind dies verschiedene Formen des Begehrens, verschiedene Grade des Strebens der Aneignung des Gegenstands und der Hemmung dieses Strebens durch die Vorstellung der Unabhängigkeit desselben von uns.

Das Begehren ist eine Function des Selbstbewußtseins. Um unserer selbst *bewußt* zu sein, müßen wir das Bewußtsein eines Gegenstands haben, um in diesem uns selbst zu wissen. Dies ist nur möglich in der Vorstellung eines Gegenstands als solchen, welcher unabhängig von uns die Realität unseres Zwecks ist. Das Selbstbewußtsein vollzieht sich nur in dem Bewußtsein einer objectiven, von uns unabhängigen Welt, welche als solche von uns immer nur als Mittel für unsern Zweck vorgestellt wird. In diesem Selbstbewußtsein ist daher auch das Streben der Aneignung des Gegenstandes gesetzt, welchem aber die demselben zugleich nothwendige Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns entgegenwirkt. Das Selbstbewußtsein entwickelt sich wesentlich im Bewußtsein anderer Menschen; sie stellen wir als von uns unabhängige Willen vor, von welchen die Realität unseres Zwecks abhängt. Daher gehört auch das Begehren wesentlich dem Verhältnis des Menschen zu Menschen an; wir *hassen* andere Menschen, weil wir sie als die von uns unabhängige Ursache der Störung der Realität unserer Zwecke vorstellen. Sachen begehren wir, weil sie im Besitze anderer Menschen sind. Die Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns ist nicht im physischen Sinne zu nehmen, was für unsere physische Gewalt nicht erreichbar ist, begehren wir nicht, aber wenn es auch für sie erreichbar ist, begehren wir es doch bloß, weil wir andere im ethischen Sinne als von uns unabhängige Willen vorstellen, von welchen die Realität unseres Zwecks abhängt. Das Begehren unterscheidet sich dadurch insbesondere vom bloßen Triebe, daß der Trieb diese Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands, auf den er geht, von ihm nicht hat.

Das Begehren schließt in dem Streben, andere Menschen oder was sie besitzen, worüber sie disponiren, von uns abhängig zu machen, das unaufhebbare Bewußtsein der Selbständigkeit der andern in sich. Je schärfer der Gegensatz dieser beiden Elemente sich entwickelt, desto mehr offenbart sich im Begehren der Charakter der Selbstsucht, denn diese schließt das ethische Bewußtsein der Unabhängigkeit der andern von uns in sich, und ist das Streben, diese aufzuheben, und sie zu bloßen Mitteln für unsere Zwecke zu machen. Indem wir den Gegenstand in seiner Unabhängigkeit von uns als Gut vorstellen, sind wir damit unserer Abhängigkeit von demselben bewußt. Die Selbstthätigkeit in der Realisirung unsers Zwecks macht sich aber darin geltend, daß wir die Unabhängigkeit des Gegenstands von uns aufzuheben suchen; diese Selbstthätigkeit ist somit im Begehren enthalten, aber sie kommt uns als aufgehoben in der Abhängigkeit vom Gegenstande zum Bewußtsein, und wir fühlen damit unsere Freiheit an die bestimmte Richtung auf diesen Gegenstand, von welchem die Realität unseres Zwecks abhängig ist, gefesselt. Dieses Moment im Begriff des Begehrens haben wir an den verschiedenen Formen des Begehrens nachzuweisen.

Wenn die Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen durch einen äußern Eindruck entsteht, und mit dieser Vorstellung das Begehren gesetzt ist, so ist dies der *Affect*. Die Vorstellung des Angenehmen und Unangenehmen erhält ihre Stärke und ihre von uns unabhängige Objectivität durch die Macht des äußern Eindrucks; daher denn im Affect auch das Bewußtsein der Abhängigkeit vom Gegenstand als einer von uns

unabhängigen Förderung oder Hemmung unſers Zwecks, ſo daß darin unſere eigene Selbſtthätigkeit aufgehoben iſt, entſchieden hervortritt. Aber ebenſo entſchieden tritt auch die Reaction gegen dieſe anfängliche Paſſivität im Affect hervor, in der Aneignung des Gegenſtands oder der Gegenwirkung gegen ihn, ſo daß darin die Vorſtellung der Unabhängigkeit desſelben von uns aufgehoben wird. Der Affect reißt zur Handlung fort.

Vom Affect haben wir Neigung, Hang und Leidenſchaft zu unterſcheiden. Dieſe haben ihren gemeinſamen Charakter darin, daß die Vorſtellung des Angenehmen unabhängig von dem Eindruck, den der Gegenſtand auf uns macht, fortdauert; ſie wird damit latent in der Seele und es iſt damit auch ein latentes, habituelles Begehren geſetzt. Indem dieſes erſt actuell wird, wenn jene Vorſtellung durch den entſprechenden Eindruck oder durch andere Vorſtellungen reproducirt wird, ſo macht dies das Weſen der Neigung aus. Indem die Vorſtellung des Angenehmen in der Seele haftet, ſo iſt in der *Neigung* die Freiheit innerlich und dauernd durch die Vorſtellung des Angenehmen gefeſſelt, während die Bindung der Freiheit im Affecte als ſolchem eine vorübergehende iſt. Aber in der Neigung herrſcht doch nicht die Vorſtellung eines angenehmen Gegenſtandes in der Seele ſo, daß ſie andere zurückdrängt; vielmehr indem ſie latent iſt in der Seele, iſt ſie durch andere Vorſtellungen zurückgedrängt, und es bedarf anderer begünſtigender, verſtärkender Vorſtellungen, damit dieſe Vorſtellung und das Begehren zum Actus gelange. Die Seele behauptet daher in der Neigung eine gewiße Freiheit von der beſtimmten Richtung auf den Gegenſtand, welche in der Vorſtellung des Angenehmen enthalten iſt. Keine Neigung als ſolche herrſcht in der Seele, wie die Leidenſchaft in ihr herrſcht; ſie läßt immer noch andere Neigungen zu. Neigungen ſind daher die ſittlich unbedenklichen Formen des Begehrens. Man darf nur nicht einer Neigung Nahrung geben, ohne andern Raum zu laſſen; man muß dem Begehren eine gewiße Vielſeitigkeit erhalten. Dies iſt nicht bloß in intellectueller Beziehung, ſondern auch in Beziehung auf die Bildung des Willens nothwendig. Der Charakter ſchließt nicht die Vielſeitigkeit des Willens aus, nur die Leidenſchaft ſchließt ſie aus; man wird aber einem Menſchen, der von einer Leidenſchaft beherrſcht iſt, nicht Charakter zuſchreiben.

Im *Hange* iſt die Vorſtellung des Angenehmen, die in der Seele haftet, nicht an und für ſich in Ruhe, ſondern ſie iſt in Bewegung, und damit auch das Begehren; er iſt ein habituelles Begehren, *welches* als ſolches *die Freiheit* aufhebt, ſo zwar, *daß dieſe ihrer Feſſel widerſtrebt*, aber ohne Erfolg. So beginnt im Hange die Entwicklung des Begehrens, ſozuſagen, nach abwärts; es folgt darin dem Zug der Schwere, in welchem die Seele ihren eigenen Mittelpunct in ſich verliert und denſelben außer ſich im Gegenſtande hat.

Dieſe Entwicklung vollendet ſich in der *Leidenſchaft*. Die in der Seele haftende Vorſtellung des Angenehmen (oder Unangenehmen) reproducirt ſich ſelbſt auch an heterogenen, entlegenen Vorſtellungen, und drängt diejenigen, welche ihr widerſtreben, zurück, und durch dieſe Reproduction entzündet ſich fortwährend die Begierde. Oder es bedarf auch nicht einmal dieſer Reproduction der Vorſtellung durch ihre Anknüpfung an andere und Verſtärkung durch dieſelben, ſondern die Vorſtellung iſt an und für ſich actu und herrſcht in der Seele. Kant nennt die erſte Form der Leidenſchaft die erhitzte, ſie iſt ein immer ſich erneuernder Affect, die zweite Form die kalte, denn in ihr wird die Begierde nicht erſt durch die Reproduction der Vorſtellung entzündet, ſondern ſie dauert als ein fertiger Actus in der Seele fort. In der erſten Form hat das Bewußtſein der Unabhängigkeit des Gegenſtands von uns als Realität oder Hemmung unſeres Zwecks, durch welche das Streben, denſelben in unſere Gewalt zu bringen, gehemmt iſt, das Uebergewicht, wie in der Leidenſchaft die Liebe oder Eiferſucht, in der letzteren aber die Energie, dieſe Unabhängigkeit aufzuheben, und die Begierde wird darin, können wir ſagen, ſchon zum Willen, welcher ſeinen Zweck mit Ruhe und Ueberlegung verfolgt, und die ſittlichen Schranken, welche für die Leidenſchaft im Bewußtſein der Unabhängigkeit,

der Unerreichbarkeit des Gegenstandes von ihr besteht, ungescheut durchbricht; diese Form stellt sich z. B. in der Rachsucht, der Habsucht, der Herrschsucht dar.

Weil in der Leidenschaft die in der Seele haftende Vorstellung des Angenehmen nicht latent, das habituelle Begehren als solches ein actuelles ist, ist auch die Freiheit in ihr fortdauernd nur aufgehoben in der bestimmten Richtung auf den Gegenstand.

Die Leidenschaft ist gerade darum Leidenschaft, weil die Freiheit in ihr enthalten ist, aber als gefesselt durch die Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen. „Der Affect," sagt Kant, „thut einen augenblicklichen Abbruch an der Freiheit und Herrschaft über sich selbst. Die Leidenschaft giebt sie auf, und findet ihre Lust und Befriedigung am Sklavensinn. Weil indessen die Vernunft mit ihrem Aufruf zur innern Freiheit doch nicht nachläßt, so seufzt der Unglückliche unter seinen Ketten, von denen er sich gleichwohl nicht losreißen kann." Es kommt aber darauf an, die Freiheit, d. h. die selbstthätige Realisirung unserer Zwecke, als ein inneres Element im Begehren selbst zu begreifen.

Das Begehren beruht in der Neigung, im Hang und in der Leidenschaft auf innern Impulsen, auf der Vorstellung des Angenehmen, welche als solche festgehalten wird. Der Eigenwille unterscheidet diese als seine innern Antriebe von den äußern, welche ihm von andern Willen zukommen, um jenen im Gegensatz gegen diese zu folgen. Er erhebt damit die Befriedigung seiner Begierde zum Acte seiner Selbstthätigkeit, er will sein Begehren, und gerade indem er sein Begehren will, kommt ihm die Abhängigkeit der Befriedigung der Begierde von andern Willen zum Bewußtsein; aber diese Abhängigkeit ist in ihm als negativ gesetzt, er geht wesentlich darauf aus, sie aufzuheben, um sein Begehren als seinen Willen zu haben; er geht daher auch darauf aus, vielmehr die fremden Willen zu dienenden Organen für sich zu machen.

So tritt im Begehren selbst der Wille hervor. Aber der Wille steht im Eigenwillen noch im Dienst des Begehrens; das Höhere, indem es hervortritt, ist der niedern Form des Begehrens noch untergeordnet; das Begehren schließt immer die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns, auf welchen es geht, und damit das Bewußtsein der Abhängigkeit von ihm, oder der Abhängigkeit von fremden Willen, die über ihn disponiren, in sich. Und dieses Bewußtsein tritt damit gerade in seiner Schärfe hervor, wo das Begehren selbst zum Act der Selbstthätigkeit erhoben wird. Der Wille als solcher, in seinem wesentlichen Unterschied vom Begehren, beruht durchaus auf der Voraussetzung der Abhängigkeit des Gegenstands von uns, auf den er geht. Indem er als Eigenwille das Begehren will, ist er darin durch das Bewußtsein der Abhängigkeit der Befriedigung der Begierde von fremden Willen gefesselt, und er ist nur der Kampf gegen diese Abhängigkeit. Zur vollen Freiheit und Selbständigkeit gelangt der Mensch erst als Wille, worin die Realität seines Zwecks von seiner eigenen Thätigkeit abhängt. Der Eigenwille strebt die Abhängigkeit von fremden Willen zur Abhängigkeit derselben von ihm umzukehren, um sie dem eigenen Begehren dienstbar zu machen; er ist herrschsüchtig, auch darum, weil er so doch immer noch vom fremden Willen abhängig bleibt, seinen Zweck durch fremde Kräfte durchzuführen strebt. Der Wille, für welchen die Realität unseres Zwecks von uns abhängig ist, regt unsere eigenen Kräfte auf, um unsern Zweck zu verwirklichen. Das Begehren lähmt durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Guts, der Abhängigkeit desselben vom fremden Willen, den Gebrauch und die Anstrengung unserer eigenen Kräfte, und es geschieht dies in der That auch noch beim Eigenwillen. Kinder sind eigenwillig, weil sie begehren, und weil die Befriedigung ihrer Begierde von andern abhängig ist, weil die Kräfte der Andern Organe für dieselbe sind; man muß sie zum Willen bilden, indem man sie gewöhnt, selbst für ihre Bedürfnisse zu sorgen, indem man sie für die Befriedigung derselben an ihre eigenen Kräfte weist.

Das Begehren ist in seiner Richtung determinirt, weil der Gegenstand, auf den es geht, für es unabhängig von ihm, und es in der Realisirung des Zwecks von demselben

abhängig ist. Diese Determination macht ebenfalls ein wesentliches Moment im Eigenwillen aus; er fixirt sich in einer Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen, und hat in dieser fixirten Vorstellung seinen innern Impuls. Er fixirt sich, weil er sein Begehren will im Gegensatz gegen äußere Impulse, die demselben entgegentreten. In der Leidenschaft ist der Wille gefesselt; im Eigenwillen fesselt er sich selbst, aber diese Fessel wird auch zu einer Macht über ihn; und wenn der Eigenwille launenhaft ist, jetzt dieses, jetzt jenes begehrt, nur um mit den innern Impulsen seines Begehrens den äußern entgegenzutreten und weil er sein Begehren will, wenn darin eine gewiße Freiheit von dem Begehren mit seiner determinirten Richtung sich manifestirt, so unterliegt er doch darin immer wieder der Unfreiheit der Begierde.

Im Eigenwillen tritt der Wille als höhere Function schon aus dem Begehren heraus, aber er ist durch dasselbe gefesselt und in einer dem Willen unangemessenen Weise demselben untergeordnet. Hierin liegt die Möglichkeit der Bildung des Menschen zum Willen, aber es liegt darin auch die Nothwendigkeit der Befreiung, wir können sagen, die Erlösung des Willens aus der Sklaverei der Begierde. Es liegt darin die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe der Erziehung. Ihre Aufgabe kann aber nicht sein, den Eigenwillen, wie man sagt, zu brechen. Man kann und darf es dem Menschen nicht nehmen, daß er den innern Impulsen seiner Thätigkeit, dieselben scharf von den äußern Impulsen unterscheidend und sie diesen entgegensetzend, folgt; der Wille, der darin sich geltend macht, soll vielmehr zur Entwicklung, zur vollen Position erhoben werden; der Mensch soll ja dazu erzogen werden, daß er seine Zwecke durch seine eigene Thätigkeit realisire. Deshalb besteht die Erziehung wesentlich in der Bildung der Kräfte des Menschen, und in der Anleitung dazu, daß er sie selbst bilde, damit er zum Willen werde, der die eigenen Kräfte zur Disposition hat, um sie zur selbstthätigen Realisirung seiner Zwecke zu verwenden. Dies ist die positive Seite der Erziehung, welche wesentlich zur negativen Seite, der Bekämpfung des Eigenwillens, hinzutreten muß.

Es muß aber in der Natur des Menschen selbst das Mittel liegen, durch welches der Wille aus seiner Knechtung unter die Begierde befreit werden kann. Dieses Mittel ist das Denken, es ist die intellectuelle Bildung des Menschen. Das Begehren, haben wir gesagt, beruht auf der Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns, so daß wir in demselben als solchem die Realität unseres Zwecks haben. Die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns beruht darauf, daß wir nicht bloß die Vorstellung des Gegenstands haben, sondern auf ihren objectiven, von uns verschiedenen, d. h. von uns selbst unabhängigen Inhalt reflectiren; d. h. sie ist schon ein Denken. Aber wir fassen darin diesen objectiven Inhalt nur in seinem Verhältnis zu uns selbst, zu unserem Zweck auf, so daß er in seiner Objectivität die Realität oder Hemmung desselben ist; es beruht darauf die selbstsüchtige, egoistische Natur des Begehrens, es beruht aber auch darauf die Abhängigkeit vom Gegenstande in demselben. Das Denken besteht in der Reflexion auf den objectiven Inhalt unserer Vorstellungen, aber so, daß wir denselben an sich, nicht bloß nach seinem Verhältnis zu uns auffassen. Das Denken reagirt somit gegen das Begehren, es ist eine ethische Kraft, als welche dasselbe in der sokratischen Moral erkannt worden ist. Das Denken befreit uns von der Abhängigkeit von den Gegenständen, eben weil wir in ihm dieselben nicht bloß nach ihrem Verhältnis zu uns, sondern im Gegensatz hiezu, ihrem objectiven Inhalt nach auffassen. Durch das Denken gelangen wir daher zum Bewußtsein unserer Selbständigkeit und Unabhängigkeit; zu derjenigen Selbständigkeit, vermöge welcher, was zu unserer Ergänzung dient, von uns abhängig ist und dies ist die Quelle des Willens. Wille und Denken sind entgegengesetzte Functionen, im Denken fassen wir den Gegenstand in seinem objectiven eigenthümlichen Wesen, ohne Beziehung zu uns auf; für den Willen ist er von uns abhängiges Mittel für uns selbst. Im Denken unterscheiden wir den Gegenstand von uns, der Wille geht auf Aneignung desselben. Beide Functionen sind schon im Begehren enthalten; aber die Aneignung ist in demselben noch gebunden durch

die Unterſcheidung, durch die Vorſtellung der Unabhängigkeit des Gegenſtands von uns; und ebenſo iſt die letztere gebunden durch die erſtere, weil wir darin doch nur den Gegenſtand in ſeinem Verhältnis zu uns auffaſſen, und gerade in dieſem gegenſeitigen Gebundenſein iſt die eine negativ gegen die andere. Im Willen und Denken werden beide frei von einander, ſie werden differenziirt, jede kommt zu ihrer freien Entfaltung; ſie *entwickeln* ſich aus ihrem gegenſeitigen Gebundenſein heraus. Es giebt nicht ein Wollen und ein Denken neben dem Begehren, ſondern im Willen wird die Kraft der Aneignung frei, ſie ſprengt die Feſſel, in der ſie durch die Vorſtellung der Unabhängigkeit des Gegenſtands von uns im Begehren gebunden iſt; und eben damit wird auch im Denken die Unterſcheidung des Gegenſtands von uns, worin wir ihn in ſeinem objectiven Inhalt, abgelöst von ſeiner Beziehung zu uns, auffaſſen, frei von jener. Die Entwicklung, die Bildung des Geiſtes beſteht in dieſer Entbindung, Befreiung ſeiner Kräfte, und die Erziehung beſteht weſentlich in dieſer Erhebung des Menſchen über die Begierde, in der Erlöſung, Befreiung der in derſelben gebundenen Kräfte.

Aber der Wille entwickelt ſich ſo nur mit dem Denken, und umgekehrt. In ihrer Differenz, worin jede der Kräfte aus ihrem negativen Verhältnis heraus zur Poſition, zur freien Entfaltung gelangt, ſind beide in untrennbarer, poſitiver Einheit; das Band der Kräfte wird nicht bloß gelöst, ſondern in höherer Weiſe geknüpft.

Der Wille iſt die Function der Selbſtändigkeit des Individuums, worin es ſeine Ergänzung als von ſich abhängig hat; er iſt die weſentliche Function unſeres Selbſt, als die abſolute Tendenz der Aneignung des Aeußern überhaupt, welche lediglich in uns ſelbſt ihre Quelle hat. Ich bin Wille; es beſteht darin meine Perſönlichkeit; denn ich bin ein perſönliches Weſen, indem ich das Bewußtſein meiner Selbſtändigkeit in meiner Ergänzungsbedürftigkeit habe, und in dieſem Bewußtſein bin ich Wille, abſolute Tendenz der Zueignung des Aeußern überhaupt. Dieſer Wille hat noch keine beſtimmte Richtung auf ein Object, wie das Begehren dieſe Richtung durch die Vorſtellung des Angenehmen hat, und iſt in der völligen Freiheit von einer ſolchen Richtung. Der Begriff dieſes Willens iſt nicht eine bloße Abſtraction vom wirklichen Wollen, in welchem wir etwas wollen, ſondern iſt ein reeller Begriff des Willens, und drückt, wie geſagt, die Perſönlichkeit des Menſchen aus.

Aber dieſer Wille hat ſein *Geſetz* in ſeiner weſentlichen, poſitiven Einheit mit dem Denken. Dieſe Einheit iſt Geſetz für den Willen, weil die Aneignung different, frei iſt von der Unterſcheidung des Gegenſtands von uns im Denken, und darin in nothwendiger Einheit iſt mit der letzteren Function; und ſie iſt in nothwendiger Einheit mit dieſer, weil die Aneignung in ihrer Freiheit ohne beſtimmte Richtung Potenz iſt, und nur in der Einheit mit dem Denken ihre beſtimmte Richtung, ihren Actus erhält. Der Wille iſt nicht bloß, indem er nach Spinoza nur als einzelner Willensact exiſtirt, die Wirkung einer von ihm unabhängigen Urſache, ſondern er iſt die *Urſache* einer Wirkung, aber eine Urſache, die nur nach einem beſtimmten Geſetze wirkt.

Der Wille hat ein Geſetz, weil er in nothwendiger Einheit ſteht mit der ihm entgegenwirkenden Kraft des Denkens, und weil er in dieſer Einheit die Bedingung ſeines Actus hat. Der Begriff des Geſetzes ſchließt dieſe beiden Elemente in ſich, welche einander auszuſchließen ſcheinen; denn das Denken als eine dem Willen entgegenwirkende Kraft ſcheint doch nicht die Bedingung ſeiner Aeußerung ſein zu können; je mehr das letztere Element hervortritt, tritt das erſtere zurück. Und in der That beruhen auf dem verſchiedenen Verhältnis der beiden Elemente die verſchiedenen Formen des Willens.

Wenn der Wille in der Einheit mit dem Denken die Bedingung ſeiner Aeußerung hat, ſo wird das Denken zunächſt nicht ſchlechthin als dem Willen entgegenwirkende Kraft auftreten, ſondern das Denken wird den Gegenſtand in ſeinem Verhältnis zum Willen auffaſſen, als praktiſches Denken. Der Gegenſtand iſt ſo an ſich ein Gut für uns; aber er wird im Denken als ſolches erkannt. Die Vorſtellung des Angenehmen, auf welcher das Begehren beruht, beſteht darin, daß wir den Gegenſtand eben nur nach

seinem Verhältnis zu uns, nach dem Eindruck, den er auf uns macht, auffassen. Im Gegensatz gegen diese Vorstellung des Angenehmen wird im Denken der Gegenstand in seiner Objectivität, ohne an sich angenehm zu sein, fixirt und darin seine Beziehung zu unserem Zweck erkannt. Im Begehren erscheint er uns als ein Gut, im Denken wird er in seinem Wesen als ein solches erkannt.

Das Lust- oder Unlustgefühl im Begehren ist nur die Perception des Verhältnisses des Gegenstands zu unserem Zweck, ohne jedes der Glieder des Verhältnisses für sich zu fixiren. Das Denken dagegen unterscheidet das Object als solches von uns selbst; das Bewußtsein des Objects und das Bewußtsein unserer selbst mit unserem Zweck scheidet sich, und erst von da aus denken wir das Verhältnis des Gegenstands zu unserem Zweck. Und indem wir im Denken die Herrschaft einer Vorstellung in der Seele aufheben, dieselbe vielmehr ihrem Inhalt gemäß in ihrem Verhältnis zu andern Vorstellungen betrachten, so ist auch der denkende Wille im Stande, indem er einen Gegenstand in seinem Verhältnis zu ihm auffaßt, ohne an die Vorstellung desselben als Gutes gefesselt zu sein, auch auf andere Gegenstände zu reflectiren, verschiedene Gegenstände nach ihrer größeren oder geringeren Angemessenheit an unsern Zweck in's Auge zu fassen, und durch das Urtheil hierüber sich zur Aneignung des einen und Verwerfung der andern zu bestimmen.

Er bestimmt sich selbst dazu. Denn der Willensproceß geht aus von der Unterscheidung des Willens, seines Zwecks und des Gegenstands, worin jedes der Glieder des Verhältnisses für sich in's Bewußtsein tritt; der Wille denkt in der That sich selbst, so wie der Gegenstand als solcher seinem objectiven Inhalt nach gedacht wird, und darin entsteht das Bewußtsein des Verhältnisses des Gegenstands zum Zweck, das Denken dieses Verhältnisses. Durch dieses Denken bestimmt daher der Wille sich selbst, *dem Bewußtsein seines Zwecks gemäß*, zur Aneignung des Gegenstands.

Der Wille ist frei, weil er sich selbst zum Actus bestimmt. Er bestimmt aber sich selbst zum Actus, weil er im Bewußtsein seines Zwecks und des Verhältnisses des Gegenstands zu demselben das Motiv seiner Handlung hat. Wenn die Einheit des Willens mit dem Denken das Gesetz des Willens ist, wenn auch der Wille Ursache einer Wirkung sein kann nur nach einem bestimmten Gesetze, so hebt dies die Freiheit des Willens nicht auf, denn der Wille ist darin bewußte Zweckthätigkeit; indem er diese ist, ist er nicht die Wirkung einer von ihm unabhängigen Ursache, und das Gesetz seiner Causalität drückt nur die Form seiner Zweckthätigkeit und damit seiner Selbstbestimmung aus. Sofern der Gegenstand Mittel für seinen Zweck ist, ist der Willensact allerdings die Wirkung des Gegenstands als Ursache, denn der Wille kommt nur durch dieses Mittel zum Actus, aber als Zweckthätigkeit actualisirt er sich selbst vermittelst der Wirkung dieser Ursache, indem er sich durch das Bewußtsein seines Zwecks und das Bewußtsein des Verhältnisses des Gegenstands zu ihm zu seiner Verwirklichung bestimmt.

In dieser Einheit des Willens mit dem Denken kommt nun aber weder das Denken, noch der Wille zu seiner freien Entwicklung; das Denken zeigt das Verhältnis des Gegenstands zu unserem Zweck an, und der Gegenstand ist damit an sich ein Gut für uns. Der Wille ist darin die die *Güter auswählende* Thätigkeit; er ist aber in einer höheren Entwicklung die die *Güter erzeugende* Thätigkeit.

Wir fassen im Denken die Gegenstände in ihrem reinen objectiven Wesen auf, so daß es dem Willen nur entgegenwirkt, und die Gegenstände außer der Sphäre des Willens gesetzt werden; sie sind nicht an sich ein Gut für uns. Die Natur ist nicht bloß für uns, für unsern Nutzen da; die Naturursachen nehmen in ihren Wirkungen keine Rücksicht auf uns, ja sie widerstreben unserem Zweck. So fassen wir sie im Denken auf in seiner Gegenwirkung gegen den Willen. Aber eben damit tritt auch der Wille in seiner eigenthümlichen Energie hervor; wenn die Natur an sich unserem Zwecke nicht gemäß ist, so muß sie erst durch unsere eigene Thätigkeit demselben dienstbar gemacht werden, und der Wille geht auf Realisirung unseres Zwecks durch unsere eigene

Thätigkeit; er ist damit die die Güter erzeugende Thätigkeit. Aber er kann die Natur nur zum Mittel, zum Organ für seinen Zweck bilden, indem er sich nach derselben, die unabhängig von seinem Willen ihre eigene Gesetze hat, ihren eigenen Gang geht, richtet, sich derselben unterwirft. Während in der ersten Form der Wille das Denken sich unterordnet, dergestalt, daß das Denken eben das Verhältnis des Gegenstands zu ihm auffaßt, ordnet sich nun der Wille dem Denken in seiner Gegenwirkung gegen sie unter, um die Natur, die an sich nicht Mittel für ihn ist, zum Mittel für seinen Zweck zu machen. So wird die Einheit des Willens mit dem Denken in ihrer Differenz gesetzt. In dieser Differenziirung des Willens und des Denkens, so daß in ihr ihre Einheit gesetzt wird, und diese Einheit zum eigentlichen Gesetz für den Willen wird, besteht die Bildung des Willens, welche, wie wir sehen werden, zum Begriff des sittlichen Willens führen wird.

Der Wille tritt in dieser Form in seiner eigenthümlichen Energie hervor; er ist die Function der Selbständigkeit des Individuums, vermöge deren es seine Ergänzung als von sich abhängig hat; wir können dieselbe näher als die Vollständigkeit des Individuums bezeichnen. Der Wille beruht auf der Idee derselben, sie ist sein wesentlicher Zweck, der innere Antrieb zur Thätigkeit und Product derselben. Diese Idee wird darin realisirt, daß die Natur durch die eigene Thätigkeit zur Ergänzung unserer selbst, die von uns abhängig ist, gebildet wird. Die Bearbeitung der Natur ist so eine Function der Persönlichkeit des Menschen. Der bloße Trieb zur Ergänzung, welcher vom Bedürfnis ausgeht, wird zum Willen erhoben damit, daß der Mensch unabhängig von dem Bedürfnis sich durch die Idee seiner Vollständigkeit dazu bestimmt, die Natur zu dem von ihm abhängigen Mittel für ihn selbst zu machen, und dadurch die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu sichern. Der Wille ist damit schon *sittlicher* Wille. Die Arbeit, als die die Natur organisirende Thätigkeit, welche ihr Motiv in der Idee der Persönlichkeit des Menschen hat, und sich damit über den Trieb und das Begehren erhebt, ist die Grundlage der menschlichen Gesittung; sie ist aber die Aeußerung des Willens in seinem eigenthümlichen Wesen, vermöge dessen der Wille, nicht wie er gewöhnlich genommen wird, eine gegen jeden Inhalt unbestimmte, formelle Thätigkeit ist, vielmehr an sich selbst seinen wesentlichen Zweck hat und eine bestimmte Thätigkeit ist.

Da es uns darum zu thun ist, zu zeigen, daß der Wille eine bestimmte Thätigkeit ist, haben wir noch nachzuweisen, daß diese Thätigkeit in der *Selbsterweiterung* des Individuums besteht, im Unterschied von der bloßen Selbsterhaltung. In dieser werden die Objecte, welche zu unserer Ergänzung dienen, in ihrem selbständigen Bestehen aufgehoben, ihre Vereinigung mit uns besteht nur in ihrem Gebrauch, in ihrem Genuß; sie werden zur Befriedigung des Bedürfnisses verwendet. In der Selbsterweiterung werden sie in ihrem Bestehen, wir können sagen, in ihrer Unterscheidung von uns mit uns als Mittel für unsern Zweck verbunden. In dieser Selbsterweiterung besteht die eigenthümliche Function des Willens; er geht als Wille nicht direct auf den Genuß, sondern er ist die Herrschaft über die Sache, durch welche sie in ihrer Objectivität nach ihrer eigenthümlichen Wirkungsweise zum Mittel für unsern Zweck bearbeitet wird. Der Wille ist die Kraft, was wir als von uns unabhängig aus uns hinausstellen, als solches von uns abhängig zu machen. So ist der Wille die Quelle des Eigenthums, und wir verwenden dieses nicht bloß im Gebrauche, sondern wir erhalten und pflegen dasselbe, damit es in seinem Bestehen das über das momentane Bedürfnis hinaus dauernde Mittel für unsern Zweck sei. Das Eigenthum beruht daher nicht auf dem Trieb der Selbsterhaltung, sondern auf dem eigenthümlich-menschlichen Triebe der Selbsterweiterung. Es ist klar, daß wir in dieser erst die Realität der Idee unserer Vollständigkeit, des wesentlichen Zwecks des Willens haben. Es ist aber auch klar, daß sie auf der Einheit des Willens in seiner eigenthümlichen Energie mit dem ihm entgegenwirkenden Denken beruht, weil damit eben die Natur in ihrer Objectivität unserem Zwecke dienst-

bar gemacht wird; und wie sehr ist es dem Menschen gelungen, durch diese Organisirung der Natur seine eigenen Kräfte zu steigern, zu erhöhen? Es wird nicht unangemessen sein, darauf aufmerksam zu machen, daß schon im Begehren, dem gegebenen Begriffe desselben gemäß, dieser Trieb der Selbsterweiterung wirksam ist; denn es ist ein Streben, einen Gegenstand anzueignen, den wir als von uns unabhängig vorstellen; in der Leidenschaft der Liebe, der Habsucht, der Herrschsucht, des Ehrgeizes geht das Begehren entschieden über den bloßen Trieb der Selbsterhaltung hinaus. Aber da das Begehren diese Unabhängigkeit des Gegenstands von uns aufzuheben strebt, so ist die Selbsterweiterung in dieser Enge der Selbstsucht gebunden; sie wird erst im Willen entbunden, indem dieser in Einheit mit dem Denken ist und als Wille sich der objectiven, von ihm unabhängigen Natur des Gegenstands bequemt, und in der Erhaltung ihres objectiven Daseins sie zur Erweiterung und Verstärkung unserer Kräfte verwendet.

Der Wille ist vermöge dieses Begriffs nicht die einfache Thätigkeit der Aneignung, sondern er ist in Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Function des Denkens. Indem er sich in der Aneignung der objectiven Natur des Gegenstands bequemt, sich nach dieser richtet, und so sich durchs Denken bestimmt, ist der Wille die Hingebung an denselben; der Wille ist der Act, den Gegenstand in seiner Unterscheidung von uns mit uns zu verbinden, d. h. er ist die Hingebung an denselben. So ist der Wille, der in der Angemessenheit an's Denken seinen Actus hat, nicht die einfache Function der Aneignung, sondern diese Aneignung ist in Einheit mit der Hingebung. Und in der That schließt schon die Bearbeitung der Natur eine solche Hingebung an sie in sich; indem wir nur durch die Unterwerfung unter sie, ihre Gesetze, sie uns unterwerfen, stellen wir darin unsere Kräfte in den Dienst der Natur, um sie damit zum dienenden Organ für uns zu machen; wir können sie nur aneignen in der Hingebung an sie. Aber freilich ist diese Hingebung nur das Mittel für die Aneignung; der Wille ist doch die einfache Function der Aneignung, weil die Hingebung an die Natur nur das Mittel für jene ist. Dieser Egoismus des Willens kommt darin zur Erscheinung, daß durch denselben auch das Verhältnis des Menschen zu Menschen bestimmt wird. Wir haben, im Denken, das dem Willen entgegenwirkt, den Begriff der Selbständigkeit der andern, den Begriff derselben als Willen, welche ihren eigenen Zweck haben, und wir können sie nur aneignen, indem wir uns nach ihnen richten, ihrem Zweck dienen, aber diese Hingebung ist in der That nur ein Schein, sie wird in ihr Gegentheil, in ihre bloße Aneignung verkehrt, sie ist nur das Mittel, um sie unserem Zwecke dienstbar zu machen. Dies ist der Egoismus des bösen Willens. Im Begehren stellen wir andere unmittelbar nach ihrem Verhältnis zu unserem Zweck vor, sie sind in ihrer Unabhängigkeit an sich nur Mittel für uns, so sind sie Objecte des Begehrens. Aber das eigentliche Wesen des bösen Willens beruht darauf, daß wir den Begriff der Selbständigkeit der andern haben, worin sie nicht Mittel für uns sind, daß wir daher uns nach ihnen, nach ihrem Willen richten, um sie damit zum Mittel für uns zu machen. Der böse Wille besteht darin, daß der Wille nicht die einfache Function der Aneignung, sondern in Einheit mit der Hingebung ist, aber darin doch sich als einfachen Willen der Aneignung behauptet, und die Hingebung zum bloßen Mittel für diese herabsetzt. Das Böse ist die Lüge, die Heuchelei der Hingebung an andere, der Schein des Guten.

Der Wille ist allerdings seinem eigenthümlichen Wesen nach die einfache Function der Aneignung; das Denken ist eine ihm als Wille entgegenwirkende Kraft; darauf beruht es, daß der Wille auch in der Einheit mit dem Denken sich als einfache Thätigkeit der Aneignung behauptet; das Böse beruht auf der selbstischen Natur des Willens, die sich in seinem Gebundensein ans Gesetz behauptet, oder, können wir auch sagen, das Gesetz nur zum Mittel für sich in seiner einfachen Thätigkeit macht.

Der Wille in seiner eigenthümlichen Function, in seiner Freiheit oder Differenz von dem ihm entgegenwirkenden Denken ist an die Einheit mit dem letzteren gebunden,

er widerſtrebt daher dieſer Einheit, er iſt der böſe Wille. Dies iſt der ethiſche Begriff des Böſen; der freie Wille widerſtrebt ſeinem Geſetz; die Sünde iſt die Uebertretung des Geſetzes. Dieſen Begriff haben wir feſtzuhalten im Gegenſatz gegen den metaphyſiſchen Begriff, wonach das Böſe in der Beſchränktheit, d. h. in der Endlichkeit der Creatur beſteht, und den anthropologiſchen Begriff, wonach das Böſe nur das Widerſtreben der Sinnlichkeit gegen den Geiſt oder die von der Freiheit unabhängige Hemmung desſelben durch die Sinnlichkeit iſt. Es iſt hier nicht der Ort, dieſe Theorien näher zu betrachten, es ſoll nur auf den Unterſchied derſelben vom wahren ethiſchen Begriff hingewieſen werden.

Die Bildung des Willens iſt ſeine Bildung zum guten, ſittlichen Willen. Er muß dazu gebildet werden. Der Wille iſt keineswegs indeterminirt in Beziehung auf das Böſe und Gute, ſo daß er in jedem Momente böſe oder gut ſein, das Böſe oder das Gute thun könnte, ſondern der Wille, weil er in ſeiner Freiheit, in ſeiner beſtimmten eigenthümlichen Function an die Einheit mit der dieſer entgegenwirkenden Function als ſein Geſetz gebunden iſt, iſt das Widerſtreben gegen das Geſetz. Er muß erſt zum guten Willen umgebildet werden, damit er das Gute thun könne. Er kann dazu nur gebildet werden, weil eben die Elemente, welche im Böſen enthalten ſind, im Guten nur in ein anderes Verhältnis treten. Im Böſen iſt der Wille in ſeiner Freiheit an's Geſetz, an die Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Function der Hingebung gebunden, aber er iſt darin negativ gegen dieſe. Die poſitive Einheit des Willens mit ſeinem Geſetz iſt das Gute. Die Elemente, die im Böſen im Verhältnis der Entzweiung ſind, gelangen im Guten zur Verſöhnung. Die Bildung des Willens zum guten Willen kommt nicht dadurch zu Stande, daß man eben nur ein Geſetz für ihn aufſtellt. Eben die bloße Bindung des Willens durchs Geſetz ruft ſein Widerſtreben gegen das Geſetz hervor, weil er doch als Wille frei von ihm iſt; der Wille hat ſchon ſein Geſetz, man braucht es ihm nicht erſt zu geben. Aber darauf kommt es an, daß was im Böſen in einander iſt, Freiheit des Willens und Gebundenſein desſelben an's Geſetz, ſeine nothwendige Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Function zur Scheidung komme, daß der Wille ſich als freier von *ſich ſelbſt* als dieſer nothwendigen Einheit ſcheide, daß er ſomit *das Bewußtſein ſeiner Freiheit mit dem Bewußtſein ſeiner ſelbſt als gebunden durch ſein Geſetz habe*, ſo daß das erſtere nicht möglich iſt ohne das letztere und umgekehrt. Das Subject des Bewußtſeins iſt der Wille in ſeiner Freiheit, als abſolute Aneignung, das Object des Bewußtſeins iſt aber *der Wille ſelbſt* in ſeiner eigenthümlichen Thätigkeit in ihrer Einheit mit der Hingebung; der Wille weiß damit *ſich ſelbſt* als nothwendige Einheit mit der entgegengeſetzten Function, er hat darin *ſich ſelbſt* zum Object; er hat darin ſeine Affirmation. So iſt es der ſeiner ſelbſt bewußte Wille, welcher im Bewußtſein ſeiner Freiheit das Bewußtſein ſeiner ſelbſt als gebunden durchs Geſetz hat. Der *ſeiner ſelbſt* bewußte Wille iſt der ſittliche Wille, weil er ſeiner ſelbſt nur bewußt ſein kann, indem er ſich ſelbſt zum Objecte hat; er hat aber ſich ſelbſt nur zum Object als nothwendigen Willen, und er kann ſich als ſolchen nur zum Objecte haben, indem er ſich zugleich als frei von ihm weiß. Daß der ſittliche Wille der ſelbſtbewußte Wille iſt, darauf beruht das Gewiſſen, das ſittliche Gefühl, das Rechtsgefühl. Wir werden darin leicht den genauen Begriff der Perſönlichkeit erkennen. Weil der Menſch ſeiner ſelbſt bewußter Wille iſt, iſt er perſönliches Weſen; und es gehört zum Begriff der Perſönlichkeit, daß der Menſch im Bewußtſein ſeiner Freiheit ſich an's Geſetz gebunden weiß. Fichte und Hegel haben eben auch darin, daß der Wille ſich ſelbſt weiß oder denkt, den Begriff des ſittlichen Willens gefunden, aber wenn Fichte denſelben ſo beſtimmt, daß das Ich ſeiner Tendenz zur abſoluten Selbſtthätigkeit bewußt wird, daß die Intelligenz ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbſtändigkeit beſtimmt, wenn Hegel ſagt, der Wille iſt ſittlicher Wille, indem er ſich als freien Willen weiß und will, ſo ſieht man, daß der Unterſchied des Subjects und Objects dieſes Bewußtſeins nicht beſtimmt iſt, und

daß wir damit nicht den Begriff des *Gesetzes* der Freiheit haben. Das Gesetz des Willens, seine nothwendige Einheit mit der entgegengesetzten Function, ist unabhängig von seiner Freiheit, es kommt ihm im Selbstbewußtsein als solches zum Bewußtsein, der Wille fühlt sich darin durch eine von ihm unabhängige Macht gebunden; dies ist das Gegentheil des idealistischen Begriffs bei Fichte und Hegel. Es ist hier nicht der Ort zu zeigen, wie diese von der Freiheit des Menschen unabhängige Nothwendigkeit des Gesetzes auf ein höheres Princip des Gesetzes, Gott, welcher selbst keineswegs mit diesem Gesetze, der Weltordnung, identisch, sondern eben das absolute Princip desselben ist, hinweist; es soll hier nur auf die Stelle hingedeutet werden, in welcher der Begriff Gottes seinen Ursprung hat. Der idealistische Begriff des sittlichen Willens schließt den Begriff Gottes aus, welcher für das religiöse Bewußtsein die Macht ist, welche den menschlichen Willen durch das von ihm unabhängige Gesetz bindet.

Die nothwendige Einheit der Aneignung mit der Hingebung ist die Form der sittlichen Gemeinschaft; sie dient nicht bloß dem Willen in seiner einfachen selbstischen Thätigkeit der Aneignung, sondern sie ist für diese eine von ihrer Freiheit unabhängige Nothwendigkeit. Nicht in der Selbstliebe, sondern in der nothwendigen Einheit derselben mit der ihr *entgegenwirkenden* Function besteht der sittliche Gehalt des Willens. Und da auf dieser Einheit die menschliche Gemeinschaft beruht, so ist es im Sittlichen um diese zu thun, nicht um den Einzelnen, und zwar so, daß sie in ihrer sittlichen Ordnung eine vom Einzelnen unabhängige Macht über ihn ist. Doch aber ist die Aneignung, als Function des Willens als solchen, in dieser Einheit gesetzt, und der Wille in seiner Freiheit vom Gesetz hat seine Affirmation darin; die Aneignung hat in dieser Einheit mit der Hingebung ihren Actus, die Selbständigkeit, die Vollständigkeit des Einzelnen hat darin ihre Realität. Die Einzelnen sind nicht in der Substanz des allgemeinen Willens als deren Accidenzien zur Einheit verbunden, sondern sie sind an ihnen selbst als selbständige persönliche Wesen zur Einheit verbunden; so hat der Wille des Einzelnen in seiner Freiheit seine Position in der Gemeinschaft. Das gerade ist die volle Aneignung des andern, welche sich in der Einheit mit der Hingebung an ihn vollzieht; auf diesem Grundgesetz beruht die Gemeinschaft z. B. in der Ehe. Man wird auch leicht erkennen, daß in dieser Einheit die Selbsterweiterung des Individuums, welche wir als die wesentliche Function des Willens erkannt haben, ihren Actus hat. Der Trieb der Selbsterweiterung, der den Menschen über den Trieb der Selbsterhaltung erhebt, macht die sittliche Natur des Menschen aus; und das Gesetz des Willens bestimmt die Form, in welcher dieser Trieb zum Actus gelangt; das Gesetz ist damit eben das Gesetz des *Willens*, weil es die wesentliche Bedingung seines Actus ist, es ist aber auch Gesetz *für* ihn, weil der Wille an sich frei vom Gesetz, darin durch das Gesetz gebunden ist; weil der Wille darin doppelt gesetzt ist, als absolute Aneignung, und als Aneignung in der Einheit mit der Hingebung. In jener hat der Mensch alles äußere als von ihm abhängiges Mittel für seinen Zweck, als in sich vollständiges, persönliches Wesen, und es hat hierin der Begriff des *Rechts* seinen Ursprung. Recht und Wille in seiner eigenthümlichen freien Energie ist identisch; wir begreifen das Recht nur aus der bestimmten Natur des Willens. Aber der Wille ist darin nur die Rechtsfähigkeit; die absolute Aneignung ist als solche nur Potenz, und hat ihren Actus im Gesetz der Gemeinschaft, aber damit dieser Actus der Actus des Willens sei, muß ihm die absolute Aneignung als Potenz vorhergehen, das Recht ist die Verwirklichung der Freiheit in der Gemeinschaft, die Freiheit hat daher einen bestimmten Sinn, sie besteht in der eigenthümlichen Energie des Willens, als Function der Selbständigkeit des Individuums.

Wir haben bisher den Willen als Act der Aneignung der Gegenstände gefaßt, durch welchen die Ergänzung des Individuums vollzogen wird; der Wille ist so nach außen gerichtet, die Vorstellung der Gegenstände giebt ihm seine Richtung. Aber der Wille, indem er so auf Ergänzung von außen geht, um als Wille diese Ergänzung von

uns abhängig zu machen, regt auch die eigenen Kräfte, die Kräfte der Bewegung an, durch welche die Aneignung der Gegenstände vollzogen wird; er bestimmt die Kräfte der Bewegung seinem Zwecke gemäß, so insbesondere in der Bearbeitung der Gegenstände. Der Wille hat daher sein Object nicht bloß an den Gegenständen außer uns, sondern an der eigenen Thätigkeit des Menschen, nicht bloß der Gegenstand, sondern die eigene Thätigkeit, durch welche der Gegenstand erlangt oder zum Mittel für unsern Zweck gemacht wird, wird gewollt.

Daß die Bewegung unserer Glieder eine Function des Willens ist, dazu gehört, daß wir die Bewegung vorstellen, und uns durch diese Vorstellung der Bewegung als dem Zwecke des Willens gemäß selbst zur Bewegung bestimmen.

Jemehr in dieser Weise die Vorstellung der Bewegung der Bewegung selbst vorhergeht, destomehr ist die Bewegung ein eigentlicher Willensact. Wir haben hievon die bloße Instinctbewegung zu unterscheiden. Es ist eine bloße Instinctbewegung, wenn z. B. die Empfindung des Drucks unmittelbar die Bewegung hervorruft, den Druck zu entfernen. So sind auch die Handlungen im Affect, können wir sagen, Instincthandlungen, indem wir darin durch die mit einem Eindruck plötzlich entstehende Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen zur Aneignung des Gegenstands oder Abstoßung desselben fortgerissen werden. Zu Willenshandlungen werden sie, wenn wir diese Handlungen oder Bewegungen vorher vorstellen, um erst von dieser Vorstellung aus nach ihrem Verhältnis zu unserem Zweck uns zu denselben zu bestimmen. Der Wille handelt mit Vorsatz und mit Absicht, weil er sich durch die Vorstellung der Handlung überhaupt (im Vorsatz), und dann näher durch die Vorstellung derselben als Ursache einer gewißen Wirkung (in der Absicht) als seinem Zwecke gemäß sich selbst zur Handlung bestimmt. Darin besteht die freie Selbstbestimmung des Willens. Die Freiheit besteht nicht in der Unbestimmtheit des Willens, d. h. nicht darin, daß er keinen Zweck hat, sondern daß er durch die Vorstellung der Handlung im Verhältnis zu seinem Zweck durch die Ueberlegung sich zur Handlung bestimmt. Der Wille hat als solcher, weil er eine bestimmte Thätigkeit ist, seinen Zweck, er hat sich selbst, als bestimmte Thätigkeit als Function der Ergänzung, der Erweiterung des Individuums zu seinem Zweck. Diese Thätigkeit ist sein Zweck, weil sie als die wesentliche, vom Selbst des Menschen untrennbare Function, vor jeder bestimmten Handlung auf einen Gegenstand, vor ihrem Actus vorhergeht. Zu dieser Handlung wird der Wille zunächst bestimmt durch die Perception des Verhältnisses eines Gegenstands zu ihm, in der Lust an demselben. Der Antrieb zur Handlung ist unabhängig vom Willen. Aber er ist als Wille frei von dieser Handlung, im Bestimmtsein zu einer Handlung frei von demselben sein, darin manifestirt sich der Wille als solcher; vermöge dieser Freiheit allein stellen wir die Handlung vor ihrer Vollziehung vor, wir hemmen die Handlung, zu der der Affect uns treibt; wir setzen sie in dieser Freiheit von ihr, in ihrer Vorstellung zu einer bloß möglichen herab, so daß für den Willen ebenso die entgegengesetzte möglich ist. Aber es kommt darauf an, wie der Wille von dieser Freiheit aus sich selbst bestimmt, sich selbst für die eine oder andere Handlung entscheidet. Dies geschieht nur dadurch, daß er über das Verhältnis derselben zu seinem Zweck urtheilt; er ist in seiner Freiheit von der Handlung, zu der er bestimmt ist, nicht das unbestimmte Wollen, sondern der Wille mit seinem wesentlichen Zweck; er vergleicht sich selbst in seiner Determination zur Handlung mit sich selbst in seiner Freiheit von derselben, d. h. mit seinem Zweck; er bestimmt sich so durch die Vorstellung der Handlung in ihrem Verhältnis zu seinem Zweck zur Handlung selbst, um so durch diese Handlung als Wille seinen Zweck selbstthätig zu realisiren. Die Selbstbestimmung des Willens beruht also wesentlich auf der Ueberlegung; der Wille ist, sagt Leibnitz, conatus agendi post judicium; der sich selbst bestimmende Wille ist der besonnene Wille. Der Wille weiß, was er will. Er ist Subject und Object des Bewußtseins, Object des Bewußtseins ist er als durch Lust oder Unlust zu einer Handlung determinirter Wille, Subject des Bewußtseins ist er

als frei von dieſer Determination mit ſeinem reinen Zweck; in dieſem Wiſſen ſeiner ſelbſt eignet er ſich ſeine Determination an, oder ſtößt ſie von ſich ab. Mit dieſer Vorſtellung der Handlung, in welcher er den Antrieb zur Handlung hemmt und unwirkſam macht, um ihn erſt durch das Urtheil über das Verhältnis derſelben zu ſeinem Zweck wirkſam zu machen, verbindet ſich aber auch die Vorſtellung des Geſetzes, durch welches die Handlung beſtimmt iſt, die Vorſtellung des Verhältniſſes der Handlung zum Geſetz. Daß in der Entſchließung auch dieſe Vorſtellung mitbeſtimmend einwirkt, hängt davon ab, daß mit dem Bewußtſein des Verhältniſſes der Handlung zu unſerem Zweck auch das Bewußtſein ihres Verhältniſſes zum Geſetz mit gleicher Stärke und Klarheit entwickelt iſt; der Entſchluß zu einer geſetzwidrigen Handlung beruht thatſächlich darauf, daß das letztere Bewußtſein durch das erſtere verdunkelt, d. h. daß, während die Vereinigung des einen Bewußtſeins mit dem andern die poſitive Einheit der Freiheit mit dem Geſetz, die rechtliche Geſinnung, ausdrückt, die Freiheit des Willens in ihrem Gebundenſein durch das Geſetz negativ gegen dieſelbe iſt. Man wird aber auch zugeben, daß, wo der Menſch mit Beſonnenheit handelt, wo er alſo durch die Vorſtellung der Handlung im Verhältnis zu ſeinem Zweck ſich beſtimmt, er auch durch die Vorſtellung des Verhältniſſes der Handlung zum Geſetz ſich beſtimmen wird, daß alſo, wo das letztere Bewußtſein verdunkelt iſt, auch das erſtere nicht zu rechter Klarheit und Energie gekommen iſt. Das ἐπιστημόνως πράττειν, die σωφροσύνη iſt daher nach Sokrates und Plato immer auch die Quelle des geſetzmäßigen Handelns. Das beſonnene Handeln macht aber die freie Selbſtbeſtimmung des Willens aus, und der Wille, der dem Geſetze zuwiderhandelt, iſt in der That nicht Wille, er iſt nicht in der Beſonnenheit die Herrſchaft über ſein Thun, indem er es durch die Vorſtellung desſelben vom Verhältnis zu unſerem Zweck und zum Geſetz beſtimmt, ſondern er unterliegt der Herrſchaft der Begierde, des Affects, der Leidenſchaft. Wie nun aber der Wille nicht bloß zwiſchen den Gegenſtänden wählt, diejenigen Gegenſtände auswählt, welche an ſich ſeinem Zwecke angemeſſen ſind, ſondern dieſelben ſelbſt, indem ſie an ſich ſeinem Zwecke unangemeſſen ſind, ſeinem Zwecke angemeſſen macht, ſo wählt er auch nicht bloß zwiſchen den Handlungen, zu denen er durch von ihm unabhängige Antriebe beſtimmt iſt, ſondern er geht von der Erkenntnis der Unangemeſſenheit der Natur des Menſchen an ſeinen Zweck aus, um ſie erſt ſeinem Zwecke angemeſſen zu machen. So geht der Wille nicht auf die Ergänzung, er geht nicht darauf, Gegenſtände, andere Menſchen zu Organen für ſeinen Zweck zu bilden, — die menſchliche Gemeinſchaft iſt die Form der gegenſeitigen Organiſirung der Einzelnen — ſondern der Menſch bildet ſich ſelbſt zum Organ für ſeinen Zweck, um in der Bildung und Entwicklung ſeiner eigenen Kräfte die Mittel für die ſelbſtthätige Realiſirung ſeines Zwecks zu gewinnen. Sein Zweck iſt ſeine Vollſtändigkeit, ſeine Perſönlichkeit; es iſt ſelbſt ſchon die Realiſirung dieſes Zwecks, wenn der Menſch durch dieſe Bildung ſeiner Kräfte ſich ſich ſelbſt zu eigen macht, die Herrſchaft über ſich ſelbſt, das dominium facultatum suarum gewinnt, und dieſe Herrſchaft iſt die weſentliche Aeußerung des Willens, wie es die Herrſchaft über die äußern Dinge und andere Menſchen iſt. So iſt der Wille der Bildungstrieb des Menſchen, welcher im Gegenſatz gegen den Trieb der Ergänzung als Genußtrieb ſteht, er iſt die Kraft der Verneinung der Begierde, welche eben auf Ergänzung, auf Genuß geht; in ihr hat der Menſch die Realität ſeines Zwecks in dem von ihm unabhängigen Gegenſtand, deſſen Aneignung Genuß iſt; im Bildungstrieb tritt aber der Wille in ſeiner Energie hervor, in welcher wir die Realität unſers Zwecks von unſern eigenen Kräften abhängig machen. Es ſind die intellectuellen Functionen, welche vorzugsweiſe ihre Entwicklung und Vervollkommnung zulaſſen und verlangen, und ihre Entwicklung iſt die weſentliche Bedingung für die ſelbſtthätige Realiſirung unſeres Zwecks. Die Erziehung bildet den Menſchen, aber ſie würde ihn nicht bilden, wenn ſie nicht den Willen, als Trieb der Selbſtbildung in ihm weckte. Wenn aber der Menſch durch Entwicklung ſeiner eigenen Kräfte ſich ſelbſt zum Organ für ſeinen Zweck bildet, worin die Moralität als individuelle Sittlichkeit beſteht, wenn der Menſch dem-

gemäß seine Existenz von seiner eigenen Thätigkeit abhängig macht, dann erst ist er auch im Stande, unabhängig von dem Bedürfnis der Ergänzung durch sie, interesselos andere Menschen als Selbstzweck zu achten, und sich ihnen als solchen im Wohlwollen und der Liebe gegen sie zu widmen; das moralische Verhalten zu andern hat seine nothwendige Bedingung an der wesentlichen Function des Willens, durch welche der Mensch zur Herrschaft über sich selbst, in den Besitz seiner selbst und seiner Kräfte gelangt.*) Reiff.

Winkelschulen. Hauptquellen: Heppe, Geschichte des Deutschen Volksschulwesens Bd. I—V. — Freiherr v. Helfert, die Oesterr. Volksschule I. Prag 1860. — v. Rönne, das Unterrichtswesen des Preuß. Staats. Berlin 1855. I. — Dr. Meyer, Gesch. des Hamburger Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. 1843. — Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg. 1853.

1. Ursprung und Bedeutung des Namens. Synonyma. Winkel locus ubi aliquid clanculum fit et furtim: Haltaus glossar., wie Winkelehe, Winkeladvokat Winkelagent, Winkelgelübde. Winkelschule bedeutet zuerst jede heimlich gehaltene, sei's von unzünftigen Schulhaltern, Winkelmeistern, beiderlei Geschlechts, sei's von ungeprüften Lehrern, Winkelpräceptoren, ohne erworbenes Zeugnis der Tüchtigkeit, ohne Wissen und Erlaubnis der Behörden eröffnete Privatschule. In einer Beschwerde der zünftigen Schul- und Rechenmeister bei Schultheiß, Heft 2 S. 98, heißt sie deutsche „Stümpel- und Winkel-Schule," was wohl soviel wie von Stümpern gehaltene Schule besagt, in kurmainzischen und öttingen'schen Verordnungen Heckenschule, wie Hecke als erstes Glied einiger Composita den Begriff des Heimlichen, Nichtlegitimen entwickelt, z. B. heck-notar = so ohne Approbation creirt worden, unwürdig und untüchtig. Vgl. Grimm's Lexikon, wo Heckenschule nicht aufgeführt wird, aber Heckenschulmeister aus Sertz deutsche Idiotismen 1797 in der nicht ausreichenden Deutung magister pergulanus. In norddeutschen Schulverordnungen heißt sie Klippschule, von Klippmeistern, Klipplehrern, Klippschulmeistern gehalten, wie Schambach, Wörterbuch der niederdeutschen Mundart, „klippschaule" durch Winkelschule für kleine Kinder wiedergiebt und wie in dem Bedenken des geistl. Ministeriums zu Hamburg aus dem Jahre 1553 bei Meyer S. 336 wynkellscholen und klippscholen als gleichbedeutend nebeneinanderstehen. Wir glauben nicht, daß dieser Name von kleppa, klippa, nordfriesisch kleppen = schreien (Richthofen, altfries. Wörterbuch S. 874), vgl. klaffen = schwatzen (Müller, mittelhochd. Wörterb. S. 835) herkommt, gleichsam Abcceschützen- oder Fibelschule, vielmehr von klippe, jener viereckigen noch zu Ende des vorigen Jahrhunderts z. B. in Hessen (Vilmar, Idiotikon von Kurhessen S. 207) vorkommenden Blechmünze geringen Werthes, zur Bezeichnung des geringen Schullohns in barem Gelde gegenüber der unentgeltlichen Stifts- oder Küsterschule. Deshalb können in dem oben angeführten, unten ausführlich mitgetheilten Bedenken (Meyer S. 337) die Klippschulmeister penningscholemester genannt werden. Klippkram und Pfenningkram ist ebenso synonym. Eine Schule in Wiesbaden hieß lange im Volksmunde nach dem für dieselbe bestimmten Schulgelde die Eingulden-schule. — Später erhält der Ausdruck Winkelschule eine ausgedehntere Bedeutung; einmal steht er generell für jede städtische Privatschule, mag sie „concessionirt," „recipirt," „autorisirt," „verordnet" sein, häufig Nebenschule genannt, von Nebenschulmeistern gehalten, wenn von Weibern gehalten, „Weiberschulen;" sodann für die ländlichen Filialschulen, Außenschulen, Dingschulen von Dingschulmeistern, d. h. auf eine bestimmte Zeit gedungener Personen gehalten (s. Winterschule), im Gegensatz der Pfarr-, Küster-, Districtsschule (Neben- und Klippschulhalter im Gegensatz zu ständigen Schullehrern noch in Verordn. aus 1773 bei Heppe IV. S. 321 u. V. S. 409). — In der neueren Zeit, seitdem das Privatschulwesen so ziemlich überall durch mehr oder

*) In Betreff der Bildung des Willens erinnern wir an den trefflichen Vortrag von Dr. L. Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin. 3. Aufl. D. Red.

weniger strenge Verordnungen geregelt ist (vgl. Peschel über Trennung der Schule von der Kirche. Dresden 1869. S. 146 u. 234), haftet an dem Ausdruck Winkelschule wieder das Heimliche, Pfuscherhafte, Unerlaubte, wie z. B. der Süvern'sche Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für die preußischen Staaten von 1819 §. 109 die „unbefugter Weise errichteten und gehaltenen" Privatschulen mit diesem Namen belegt und wie das Publicandum der Nürnberger Schulcommission von 1821 zwischen autorisirten Privatschulen und Winkelschulen unterscheidet, welche letztere es „in allen Gattungen" verbietet. Vgl. Heppe IV. S. 178 und über Hamburg V. S. 274. Was in dem Artikel Privatschulen in der Encykl. VI. S. 393 über W. gesagt ist, dürfte hiernach zu modificiren sein.

2. Entstehung und Geschichte der Winkelschulen in Deutschland. Mit Bestimmungen, wie wir sie in Gent aus 1192 finden: si quis scolas regere voluerit, sciverit et poterit, licet ei nec aliquis poterit contradicere (vgl. Warnkönig, flandrische Staats- und Rechtsgesch., Bd II. Abth. 1, Urkd. S. 16) oder in Ypern aus 1252: parvae autem scolae, in quibus discipuli poterunt eruditi usque ad Catonem, regi poterunt a quibuscunque regere volentibus, non petita vel obtenta licentia a nobis vel ab advocato, scabinis et communitate (vgl. Warnkönig a. a. O. S. 170), war dem Privatschulwesen Thür und Thor geöffnet, namentlich im Gebiete des Anfangsunterrichts. Darum bald Einschränkungen. Der Hamburger Scholasticus Friedr. Deys führt Beschwerde beim Papst Bonifacius IX., daß sich einige Personen angemaßt hätten, unerlaubte Schulen in der Stadt zu gründen, heimlich in ihren Wohnungen Knaben zu unterrichten, wodurch die Einkünfte der Scholasterie beeinträchtigt würden, und erwirkte 1402 eine Bulle, daß der Errichtung solcher neuen Privatschulen gesteuert werde, worauf Abt Conrad von Paderborn als Executor alle ungesetzlich vorhandenen Schulen binnen 6 Tagen zu schließen befiehlt, und alle Widerspänstigen mit Excommunication, Suspension und Interdict bedroht. Vgl. Meyer S. 143. Als der Rath dennoch „Schreibschulen" gestattet — seit 1432 — wurde gegen die Halter derselben, einen Geistlichen und zwei Laien, 1472 ein Proceß vom Scholasticus angestrengt, der zum Nachtheile des Raths in Rom entschieden wurde, aber mit einem Vergleich dahin endete, daß der Senat ein einziges Haus zur Schule einrichte für 40 Schüler, jedoch nur zum Unterricht im Deutschen (in vulgari Allemannico), Schreiben und Lesen, einen geschickten und tugendsamen Lehrer dem Scholasticus präsentire und letzterem jährlich so viel von dem zu erhebenden Schulgelde abgebe, als der Scholasticus sonst in seinen Schulen erhalte, oder für jeden Schüler 8 Schilling. Aber weder hier noch in anderen Reichsstädten konnte sich auf die Dauer die geistliche Alleinherrschaft über die Schulen halten: der Scholasticus muß 1522 selbst eingestehen, daß er Privatschulen unter Priestern und frommen Laien gestattet habe, wenn sie auf wenige Kinder beschränkt gewesen und der Oberaufsicht seiner Schulmeister unterstanden hätten, daß er dagegen dergleichen Schulen von vielen alten Weibern und etlichen Personen seinen Schulmeistern zum Schaden und ihm selbst zum Nachtheil nicht habe hindern können. Vgl. die Urkunde bei Meyer S. 278. Es dauert nicht lange, so entwickeln sich in den Reichsstädten die Schulen als rein bürgerliche Institute und die deutschen Schulhalter, Quartierschullehrer, Schreib- und Rechenmeister, Kindermeister, Lehrmeister, Betschulmeister, Lesemeister, Lesemütter, Lehrmütter, Schulfrauen, scholemedder und wie sie sonst heißen, bilden eine geschlossene Innung mit Lade und Vorstehern (Vorgeher in Nürnberg), mit Zunftzwang gegen alle Pfuscher des Schulhandwerks. Nunmehr sind es die Zunftgenossen, welche das Verbot der Winkelschulen verlangen zum Schutze des von ihnen durch Erbschaft oder Kauf erworbenen Realrechts, das nach dem Tode des Manns auf Frau und Kind übergehen konnte. So werden in der alten Ordnung des Klosters S. Joh. Evang. zu Lübeck (1574 gedruckt) die „verlehnten Schulmeister" geheißen, die „neuen eingeschlichenen" Winkelschulen den „Verordneten" anzugeben, und sie bestreiten aus ihrer Lade die Kosten der Verfolgung der „bönhasen," d. h. der ihnen ins Handwerk pfuschenden unbefugten Schulhalter. Vgl. Heppe V. S. 304; bönhas s. v. a. bodenhas (ähnlich dachhas, zaunhas) bedeutet generell

den unzünftigen Handwerker, wie Chr. Andreae in seiner Bußposaune von 1643 zusammenstellt: Ferkenstecher und Böhnhasen — verlaufene oder selbst gemeisterte Schuster, die der rechten Bürger Weib und Kindern alle Nahrung wegstehlen. In Frankfurt werden 1601 auf Klage der zünftigen Schulmeister bei dem Rathe die Winkelschulen verboten, „in welchen nicht allein nichts sonderliches erbauet, sondern die Jugend nur nach ihrem Begehren gehalsstarriget und zu allem Muthwillen gefördert" werde. S. Encykl. II. S. 513. Ebenso üben in Nürnberg die Schul- und Rechenmeister, welche das Prädicat der ehrbaren, wohlgelehrten und kunstberühmten führten, den Zunftzwang aus gegen die Winkelschulhalter, die sie als Brodbiebe verfolgen und kalmäuser nennen. S. Schultheiß II. S. 33 u. 98. Fieng dort ein Handwerksmann eine Privatschule an, so wurde er mit Gefängnisstrafe belegt und kein Winkellehrer erhielt Heurathserlaubnis, bezw. das Bürgerrecht, bevor er sich durch einen Revers verpflichtete, vom Unterricht der Kinder abzustehen. Vgl. Schultheiß II. S. 55. Fischart nennt kalmeuser einen, der das Gras durch den Zaun ißt, d. h. von andern heimlich und unehrenhaft zehrt. Das wäre wie oben bönhas, zaunhas. So wird bei Grimm gschisz und kalmäuserei als Betrug und Schwindel erklärt. In einem Nürnberger Protokoll vom 20. Sept. 1650 (Schultheiß III. S. 9) wird geklagt, daß „allerley Winkelschulhalter, auß den Lateinischen Schulen gelassene Streuner und Vaganten, in meinung umb daz sie das Kalmeusen sowohl in ihren Bestandtwohnungen alß in andern Häusern mit Instituirung der Jugend desto kecklicher üben mögen, Sich bei den Kinderlehren einschleichen." Hier bedeutet das Wort, wie der Zusatz „mit Instituirung der Jugend" beweist, also nicht agere trivialem magistrum, welches auch in der II. Ausgabe des Bayerischen Wörterbuchs von Schmeller S. 1232 als einzige Bedeutung desselben gelesen wird, und zwar nach Schönsleber promptuarium (1618), der kalmeuser erklärt durch abcedarius, grammatista, trivialis magister, sondern „beschwindeln." Barth. Scheraeus, geistl., weltl. und häusl. Sprachenschule (1619), wollte freilich erweisen, daß es ein unbewußtes Lobewort eines Schullehrers (es kommt vor der arme, einörige dorfkalmeuser) sei aus dem Hebräischen kol und musar = Allkünstler. — Noch 1808 nach der Einverleibung Nürnbergs in Bayern legten dort die „Vorgeher" der Schreib- und Rechenmeister gegen die neuen bayerischen Schulverordnungen Verwahrung ein unter Berufung auf ihre alten Privilegien und zwar mit dem Erfolge, daß alle (17) Winkelschulen der Stadt geschlossen und 18 Schreib- und Rechenmeister bestätigt wurden. Vgl. Heppe IV. 170.

Eine interessante Urkunde aus 1553 über die Winkelschulen ist das geistliche Bedenken, bei Meyer S. 335 zum erstenmale abgedruckt, als man in Hamburg damit umgieng, eine bisher als Privatanstalt bestandene Schule in eine öffentliche umzugestalten. Sie ist in plattdeutscher Sprache abgefaßt und zeugt bereits von den Mißständen des Privatschulwesens. Es sei unmöglich, heißt es dort, daß nicht große Contention und Unruh unter der Bürgerschaft erregt werde, wenn und wo ein jeder nach seinem Gefallen wollte eine eigene Schule erbauen und aufrichten. Mit größerem Vortheile und geringerer Unkost könne eine Gemeindeschule gehalten werden, als viele wynkellscholen. Es sei löblich und rühmlich für eine ehrenreiche Stadt, eine gemeine und wohlverfaßte Partikularschule, der gemeinen Jugend und den ecclesiis zum Besten, zu halten, in welcher erzogen und gefunden würden ehrliche Gesellen, die man bei Schul- und Predigtamt in Dörfern und Flecken werde gebrauchen können. So sei's mit Erfolg bei der Johannisschule gewesen; damit hielten die Resultate von Winkelschulen keinen Vergleich aus. Weiter sei es unmöglich, daß in den Klippscholen, wo ein oder drei zu thun hätten, eine rechtschaffene Institution in Religion, in guten Künsten und lateinischer Sprache eingerichtet und getrieben werden könne. Es sei freilich ein Geringes, den Kindern musa und magister an den Fingern zu lehren. „Es gehört aber wahrlich mehr zum Tanzen als ein Paar rothe Hasen" (nach Meyer S. 476 = Strümpfe). Die Kinder würden in den Winkelschulen nicht aus einem gründlichen Fundament gelehrt und keine rechte Ordnung werde bei ihnen gehalten. Da gäbe es keine verschiedene loca, classes, wo eines jeden nach seinem Verstande oder

profectus wargenommen werde, denn jederzeit werde es solchen penningscholemestern an Zeit, Ort, Personen und Geschicklichkeit fehlen; müßten alle in einem Haufen, der untüchtige neben dem tüchtigen, Terentium oder Virgilium exponiren, dann wieder die Fibel vorbuchstabiren hören, so werde stets ein Theil der Kinder versäumt. Wenn der eine lesen, der andere decliniren und conjugiren, der dritte praecepta syntaxis und construiren lernen, der vierte poetas und andere autores interpretiren hören solle mit dazu gehörigen gebührlichen exercitiis, so müßten die Kinder von einander geschieden sein und müße jeder Theil und classis seinen ductorem und magistrum haben, sonst könne unmöglich die Jugend in einem so mannichfaltigen Felde gefördert werden. Viel lächerlicher sei es aber noch, wenn einer vorgäbe, vielleicht nur selbstzweit eine lateinische, französische, deutsche, Schreib- und Rechenschule von Knaben und von Mädchen zu halten; das sei so viel wie vexa populum und quaere tuum! Außerdem könnte in Winkelschulen keine Disciplin mit den Kindern gehalten werden. Zwang und Zucht werde fallen; denn sie würden stets aus einer Schule in die andere laufen und die „Schulregenten" würden sich um ihres Profits willen gedrungen sehen, von dem gebührlichen Ernste in Zwingen und Strafen abzulassen, würden aus Noth, der eine vor dem anderen, sich sonderlicher Lindigkeit, Schmeichelei, Heuchelei und durch die Finger Sehens befleißigen. „Da wird dann Rosinen- und Zucker-Austheilen die beste Institution sein" und werden Fehler die Folge sein, die niemals gebessert werden werden. Endlich, da aus der verordneten Gemeindeschule die Kirchen und Chöre zur Erhaltung der Ceremonien versorgt werden müßten, so dürfe man keine Klippschulen daneben bauen, welche jenen die Schüler wegnähmen; auch seien die Kinder aus den Winkelschulen des Singens nicht gewöhnt, weil sie in den Klippschulen die musica nicht lernten, auch nicht lernen, exerciren und treiben könnten, wenn sie schon wollten. Müße aber die Gemeindeschule die Arbeit, Mühe und Beschwerde in Kirchenceremonien und Unterweisung von armer Bürgerschaft Kindern darin tragen, so sei es billig, daß man die Hand darüber halte und nicht unordentlicherweise Klippschulen daneben baue, denen der Vortheil zufließe, während jenen die Arbeit hingewiesen werde. Wolle man sagen, die neue Schule solle ja keine lateinische sein, die Kinder sollten höchstens darin lesen lernen und auf die Johannisschule vorbereiten, so bezeugten Thatsachen das Gegentheil, denn der Schulmeister lehre Latein, das er nicht verstehe, und die andere Ausrede sei nur Schein und Trug; es werde ganz anders kommen; Eigennutz werde vorgehen; die Kinder würden mit Lockbrod länger als gut aufgehalten und in Jahren und Fortkommen merklich versäumt werden. Puncte und Artikel dem Schulmeister vorschreiben werde wenig helfen. „Er kann und wird zu allem Ja sagen, danach seines Gefallens halten und thun, was ihm gut dünkt." Bei der Johannisschule würden auch keine Personen unterhalten, die sich mit „jenen schwärmerischen, sacramentirerschen und dergl. irrigen Opinionen" befaßten, wovor man sich bei klipscholen billig fürchten müße. Es könne leicht ein Funken angelegt werden, daraus ein großes Feuer entstehen könne. Darum heiße es principiis obsta. Schließlich hofft man zu Gott dem Allmächtigen, der ein Stifter sei aller guten Ordnung, daß er gelehrten Herren und verständigen Bürgern den Verstand und die Gnade geben werde, zu ordnen „watt christlick, nuth (nütze) unnd gudth ys."

Hatte Bugenhagen im 3. Artikel seiner Kirchenordnung für Hamburg (1529 gedruckt) gefordert „auch sollen keine Winkelschulen gestattet werden, wodurch der rechten guten Schule möchte Abbruch geschehen," so sind in diesem oben mitgetheilten Bedenken von 1553 gleichsam die Motive jener Forderung gegeben, wie solche in größerer Vollständigkeit kaum in jetziger Zeit von einer Schulbehörde formulirt werden können. Gehört zu denselben auch vorwiegend der Schutz der Einnahmen des Gemeindeschullehrers, so tritt doch entschiedener die Erwägung vor, daß Unterricht und Erziehung in solchen Winkelschulen nicht gedeihen könne, weil die Lehrer daran untüchtig und in zu geringer Zahl seien und sich nur von ihrem Vortheil leiten ließen und weil die ganze Einrichtung dieser Schulen unvollkommen sei; dazu tritt die Sorge für die Ausbildung der Kirchen-

und Schuldiener, die Furcht vor deren Abnehmen und nicht minder ein confessionelles Bedenken, Furcht vor Irrlehrern, hier namentlich vor den Sacramentirern. Die Verbote der folgenden Jahrhunderte führen kaum andere Motive in's Treffen, meistens sogar dürftigere, und sind ebenso unwirksam als das dem obigen Bedenken 1556 folgende in der Kirchenordnung des Aepinus, obwohl dieselbe, „um die unordentlichen deutschen Winkelschulen abzuthun," zu einem richtigen Mittel griff, nemlich zur Gründung von öffentlichen Küsterschulen in jedem Kirchspiele, den kleinen Kindern zum Besten, denen die Johannisschule zu weit sei, ein Mittel, welches 1568 auf ein weiteres Bedenken des geistl. Ministeriums, bei Meyer S. 341, daß in jedem Kirchspiele nur 4 Mädchenschulen zugelassen würden und die Lehrmeisterinnen daran gottesfürchtige, vernünftige, tugendsame Witwen und Ehefrauen oder Jungfrauen sein sollten, bei ihren Eltern oder anderen ehrlichen Leuten wohnhaftig, die gut Gezeugnis haben ihrer Tugendsamkeit und Geschicklichkeit, Kinder zu lehren und recht zu regieren, dahin vervollständigt wurde, daß Verordnete (Pastöre, Kirchspielsherrn und Leichengeschworne) zur Beaufsichtigung aller, welche bisher Schulen und Lehrhäuser gehalten, in's Leben traten, auf daß „nicht jedermann freistehen möchte, Schulen zu halten."

Erkennen wir in derartigen Verordnungen bereits die Anfänge eines geordneten öffentlichen Schulwesens, das auch den Winkelschulen ihre richtige Stellung anzuweisen verstand, wie u. a. auch die Cassel'sche Schulordnung vom 6. Jan. 1618 diesen „Nebenschulen" ein besonderes Capitel widmete „daß sie der algemeinen Disciplin und Schuelzucht conform und ehnlich seyn" und unter der Aufsicht des Rectors stehen sollten (vgl. Weber, Gesch. der städt. Gelehrtenschule zu Cassel. 1846. S. 125), so wurden dieselben bekanntlich durch den dreißigjährigen Krieg und seine Folgen wieder vernichtet und das Winkelschulwesen trat mit erneuter Macht auf. Der concessionirte Rechenmeister im hessischen Marburg bat schon 1628, daß, weil der Schulen gar zu viele und keine Disciplin darin, den Handwerkern und Weibern, die zum Schulhalten nicht tüchtig, auch nicht angenommen, sondern von selbst entstanden wären, welche den Kindern allen Muthwillen gestatteten, um sie dadurch in ihre Schulen zu ziehen, ihre Schulen abgeschafft oder ihnen zum wenigsten verboten werde, kein Kind aus einer Schule zu nehmen, voriger Schulmeister sei denn zuvor bezahlt. Auch der Cassel'sche Rector beklagt sich 1651, daß die Nebenschullehrer allerhand „Schimpf der Stadtschuel anzulegen" trachten zum Schaden der Disciplin und guten Ordnung bei derselben, auch manchem armen Schulknaben, der sonst als praeceptor domesticus bei Reichen fungire, das Brod aus dem Munde ziehen und bittet „diesem Unrath zu steuern," zumal es vorgekommen, daß die in die Nebenschulen übergetretenen Stadtschüler ihre gewesenen praeceptores auf offener Straßen „behönet" hätten (vgl. Weber a. a. O. S. 126). Die hessische Schulordnung von 1656 verfügte, um der Willkür und Planlosigkeit in den „Nebenschulen" ein Ende zu machen, 1) daß niemand einige Nebenschulen, deutsch oder lateinisch oder sonst zu Rechnen oder zu Schreiben ohne Vorbewußt und Bewilligung des Ministerii und der Obrigkeit zu halten erlaubt sei; 2) daß in solchen Schulen die praeceptores sowohl als auch die Schüler des Rectors der Stadtschulen Inspection und examinibus unterworfen sein sollen, wozu sie sich bei Eröffnung ihrer Schulen mit handgegebener Treue zu verpflichten hätten; 3) daß in diesen Schulen zur Ertheilung des Religionsunterrichts nur solche Bücher gebraucht würden, die auch in den öffentlichen Stadtschulen gebräuchlich und zur Vorbereitung für den Besuch derselben geeignet wären; 4) daß keinem Privatlehrer es gestattet sei, einen wegen verweigerter Disciplin oder wegen unbezahlten Schulgeldes aus der Stadtschule entlaufenen Schüler aufzunehmen (das Consistorium in Cassel gieng 1697 noch weiter, wenn es untersagte, Knaben, welche die Stadtschule aus irgend einem Grunde verlassen hätten, in die Nebenschulen ohne der Scholarchen und Präceptoren Consens aufzunehmen. S. Weber a. a. O. S. 193); 5) vor allem aber, daß die Privatlehrer ihre Schüler zum fleißigen Kirchenbesuch anhalten und daselbst ein Auge auf sie haben sollten, sie auch in guter Disciplin halten, daß sie nicht ärgerlich noch muthwillig

leben, die Stadtschüler nicht beleidigen noch verführen, noch in Streit und Balgerei mit ihnen gerathen, sondern zu gleicher Zeit zum Katechismus und andern Uebungen der Gottseligkeit angeführt und zu christlicher Einträchtigkeit ermahnt werden; 6) außerdem sollten Prediger und Obrigkeit des Orts darauf sehen, daß die Privatlehrer von den Eltern ihrer Schüler kein ungebührlich hohes Schulgeld in Anspruch nähmen, sondern sich „mit einer billigen Recompens in Hoffnung der reichen Vergeltung von Gott" begnügten. Vgl. Heppe I. S. 304. In einer Lübecker Visitationsinstruction aus jener Zeit werden u. a. folgende Fragen gestellt rücksichtlich der Winkelschulen, ob die Lehrmeister Bürger sind, ob alte oder junge Leute, ob „befreiet oder nicht und insonderheit so etwan einer ein leicht Weib zur Ehe genommen oder sonst eine böse Nachrede hätte;" was sie für „Nahrung treiben, ob sie Handwerker und warum sie das nicht treiben. Denn es wird gesagt, daß etliche, die nicht arbeiten wollen oder aus dem Handwerk verstoßen sind, fangen eigenes Willens Schulen an;" welcher Religion sie seien, „insonderheit so man vermerke, daß sie sich zu unserer Kirche nicht hielten, dabei zu melden;" was ein jeder lehre, ob's Lesen, Schreiben, Rechnen u. dgl. sei; wie viel sie ungefähr Disciplin haben, denn es wird gesagt, daß etliche so viele an sich lassen, daß sie auch keinen Raum für sie haben; wie die nicht belehnten Lehrmütter heißen ꝛc., „es wird gesagt, daß Weiber, die zu Falle gekommen sind, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die Leuten nicht dienen wollen, und wie man sagt, auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Volk nähren, theils auch mit Schule halten." Wie schwer es schon damals hielt, die Wahrheit rücksichtlich der unbelehnten Schulhalter zu erfahren, geht aus dem Zusatz hervor: ist etwas, das sie aus Bedenken nicht gern ausschreiben wollen, können sie das auf einen Zettel allein sagen oder mündlich durch zwei ihres Mittels sagen lassen. Es soll in Acht genommen und der Zeiger nicht gemeldet werden. Vgl. Heppe V. S. 298. Der Senat aber erließ 1646 ein scharfes Decret, daß die Herren des Gerichts solche selbstgewachsene untüchtige und unbelehnte Schulmeister, deren doch etlicher das Schulhalten schon zu vielen Malen decreto senatus abgeschlagen und verboten, dieselben sich aber hernach so wenig daran gekehrt, daß sie vielmehr in solchem ihrem Frevel mit Zusetzung eines Substituten zu continuiren sich gelüsten lassen, ernstlich ohne einigen Respect bestrafen und deren Winkelschulen ohne einige Connivenz niederlegen sollen. Vergl. Heppe V. S. 306. Auch in der märkischen Kirchenordnung des großen Kurfürsten von Brandenburg von 1662 werden die Winkelschulen verboten, gleichzeitig aber die Kirchen und Gemeinden geheißen, allen Fleiß anzuwenden, daß „hin und wieder, sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden." Die Würzburger Kirchenordnung vom 30. Juli 1693 läßt alle und jede Eltern von ihren Seelsorgern erinnern, ihre Kinder von anderer, sonderlich aber den Schulen widerwärtiger Religion abzuziehen und den Pfarrschulmeistern zu ihrem bessern Gehalt und Auskommen anzuvertrauen, es seien denn absonderliche Rechen- und Schreibschulen vorhanden, auf deren Anrichtung sonderlich auch gesehen und wozu die Jugend ebenmäßig angehalten werden soll. Vgl. Heppe IV. S. 129.

Seit dem vorigen Jahrhundert, insonderheit seit der Mitte und den siebenziger Jahren desselben, bricht ein neuer Sturm gegen die Winkelschulen los. Wir stellen voran ein Decret des Nürnberger Senats vom 11. Dec. 1715 (Schultheiß, Heft 2 S. 139) gegen die Winkelschulen, zumalen „gegen die Information der mehrmals einschleichenden Vaganten, von denen die Jugend nichts gutes erlernen kann', derselben vielmehr öfters wider die reine evangelische Lehre allerhand Irrthum heimlich beigebracht, auch anstatt sie zu wahrer Gottesfurcht angewiesen werden sollte, zu Sünd und Lastern verleitet wird" und gegen die Hausinformatores ohne glaubwürdiges Attestat ihrer Gelehrsamkeit und ehrbaren christlichen Wandels. Sodann die Klage des Caßler Rectors Veit aus 1714 „gegen die allzugroße Licentz der schnurstracks einer sehr weisen Schulordnung zuwider überhäuften, aller Gesetze looßen Winkelschulen, als welche eine sichere retirade aller derjenigen discipulorum sind, die sich in unverantwortlicher Blindheit ihrer Eltern

der geziemenden Anhaltung zum Fleiß und zu der Disciplin entziehen wollen. Weber a. a. O. S. 286. Weiter das ausführliche Reglement für die deutschen Privatsch. in den Städten und Vorstädten, Berlin, 16. Oct. 1738 (Heppe III. S. 20). Es verbietet 1) daß sich niemand eigenmächtig des Schulhaltens anmaße, sondern nur mit einem testimonio ministerii versehen; 2) daß Schulmeisterinnen und Schulmeister keine Kinder beiderlei Geschlechts annehmen, es sei denn, daß keine aparte Mädchen- und Knabenschulen sind oder angerichtet werden können, doch mit dem Unterschiede, daß wenn die Knaben lesen können und etwa das siebente oder achte Jahr erreicht, sie von den Schulmeisterinnen genommen und einem Schulmeister übergeben werden, die Mädchen aber bei ihnen bleiben, voraus wenn sie zum Nähen oder anderer Frauenarbeit zugleich angeführt werden, so lange es den Eltern gefällt; 3) daß nicht die im ledigen Stande erworbene Concession einer Schulmeisterin auf deren Mann übergehe, es sei denn, daß er tüchtig befunden. Wäre er im Leben ärgerlich, so daß die Kinder an ihm ein böses Exempel nehmen, so hat die Frau, wo er nicht zu bessern, die Concession verwirkt; 4) daß die recipirten Schulhalter sich nicht in eine Gasse oder Gegend setzen, wo sie wollen, sondern wo sie nöthig thun. Wo an einem Orte zu viele und am andern gar keine Schulen sind, entsteht aus beiden Unordnung; 5) daß wie es nicht an Schulen fehlen darf, so hingegen sie nicht gar zu häufig angelegt werden; denn unter andern Inconvenientien daraus den publiquen Schulen ein Nachtheil erwachsen würde, welches zu präcaviren zugleich den Privatschulmeistern aufgegeben wird, daß sie sich des lateinischen Informirens nicht weiter als bis auf's Decliniren und Conjugiren — nach dem Gutfinden der Prediger eines jeglichen Districts — anmaßen sollen; 6) daß kein Schulmeister die Kinder durch unerlaubte Wege (daß er z. E. herumlaufe und die Eltern mit diesen und jenen Versprechungen gewinnen wolle oder andere informatores verunglimpfen u. dgl.) an sich zu ziehen suche; 7) daß die Eltern nicht wegen einer Klage die Kinder gleich aus der Schule nehmen und zu einem andern Schulmeister thun, am wenigsten weil sie das Schulgeld dem ersteren schuldig geblieben und damit ihm entwischen wollen u. s. w.

Die von „Ynsbrugg" datirte „Erneuerung der gäntzlichen in Zerfall und ohnachtsame Vergessenheit gekommenen Schulordnung" der gefürst. Grafsch. Tirol vom 27. April 1747 will es zwar höheren Standes- und exemten Personen ohnbenommen lassen, ihren Kindern zu Hause eigene instructores zu halten, dagegen sollen von nun an alle sog. „Winkel-Schulmeistern" aufgehoben und es soll nicht nur gegen diese, sondern auch gegen die Eltern, die ihre Kinder zu ihnen schicken, mit verdienten Strafen eingeschritten werden. Vergl. Helfert I. S. 57. In der Stadt Braunschweig, wo 1703 alle Winkelschulen auf höheren Befehl geschlossen waren, wurde 1754 verfügt, daß eine jede Anstalt, worin mehr als 6 Kinder zusammen privatim unterrichtet würden, als verbotene Privatschule anzusehen sei, während in Helmstädt 1755 der Herzog unter der Aufsicht eines besonderen Inspectors 4 kleine „Winkelschulen" bestehen läßt als Vorschulen für den Besuch der Realschule einerseits, andererseits für den der latein. Trivialschule. Vgl. Heppe III. S. 242 u. 258. Die Hamburgischen Kirchen- und Schulconstitutionen in denen unter ihrer Jurisdiction belegenen Ländern von 1730 will die „Winkel- und Nebenschulen" außer den verordneten nicht dulden, jedoch sollen die Schulmeister bei angewachsener Zahl der Kinder, die sie allein nicht informiren können, tüchtige Adjuvanten mit Genehmigung des Pastors bestellen. Heppe V. S. 239. Ein Erlaß des Magistrats zu Wismar, wo die Winkelschulen besonders blühten, untersagt 1753 allen „Nebenschulmeistern," Knaben nach zurückgelegtem 8. Lebensjahr in ihre Schulen aufzunehmen und zu behalten. Heppe V. S. 438. Nach dem Vorgange Friedrichs des Großen in dem General-Land-Schul-Reglement vom 12. Aug. 1763 §. 15 (alle Winkelschulen, sie mögen von Manns- oder Weibspersonen gehalten werden, sollen bei Strafe gänzlich verboten sein und weder auf dem Lande, noch in den Flecken und Dörfern, noch in den Amts- und kleinen Landstädten dürfen sich Personen des Schulhaltens anmaßen, die nicht

als ordentliche Schulmeister den Beruf und die Freiheit zu informiren erhalten: vgl. Rönne I. S. 68) und in dem kath. Schulreglement für Schlesien vom 3. Nov. 1765 §. 31 bei Rönne I. S. 137 (alle Winkelschulen aufzuheben und von den Magisträten durchaus nicht zu gestatten) folgen die Verbote in der kursächsischen Schulordnung für die Schulen der Oberlausitz vom 15. Febr. 1770 (alle Winkelschulen sind zu schließen: Heppe III. S. 182), in der bayerischen Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen vom 18. Sept. 1770, welche mehr als eine andere jener Zeit betont, daß das Amt eines öffentlichen Schullehrers eines der wichtigsten in einem Staate sei und entschieden verlangt, sein Ansehen auf alle mögliche Art zu erhalten, zu vermehren und ihm nach Beschaffenheit und Gutbefinden thunliche Freiheiten zu gewähren, ihn bei denselben zu handhaben und „ja vor allen nicht unter andere Zünfte zu stoßen und den Handwerkern wider die Gewohnheit aller gut eingerichteten Staaten gleichzuhalten," §. 12 (alle Winkelschulen werden abgeschafft und aufgehoben, als welche nicht nur dem Gehalte der öffentlichen Schullehrer, sondern selbst der Schuleinrichtung einen nicht geringen Schaden verursachen. Heppe IV. S. 8); in den kurmainzischen Schulverfügungen und in der Oettingen'schen Kirchenordn. von 1773 (vgl. Heppe II. S. 85 und IV. S. 182); Mecklenburg-Schwerin ließ damals ein Verzeichnis sämmtlicher Schullehrer, wie auch der Neben- und Klippschulhalter aufstellen mit Angabe der Lectionen, welche sie treiben. S. Heppe IV. S. 321; in der österreichischen allg. Schulordn. vom 6. Dec. 1774 (derjenige, welcher ohne ein Zeugnis der Tüchtigkeit von einer Normal- oder anderen Hauptschule erhalten zu haben, Privatunterricht ertheilt, soll als ein Winkellehrer abgeschafft und bestrafet werden, vgl. die Pol. Verf. der deutschen Volksschulen für die k. k. österr. Prov. Wien 1847, S. 77). In Oesterreich war bei den Vorbereitungen zu derselben der trostlose Zustand des Unterrichts bei solchen Privatlehrern constatirt, welche „wegen ihrer groben Unwissenheit und ihres unregelmäßigen Verfahrens beim Unterrichte von dem in jedem Betracht äußerst wichtigen Lehramt gänzlich ausgeschlossen zu werden verdient hätten, in Winkelschulen von Weibspersonen, die außer dem Katechismus wenig oder nichts gelernt hätten und viel albernes Zeug auch in denen allerheiligsten Religionswahrheiten lehrten." Eine Abhandlung von Jos. Mayer, Weltpriester, über die Privatunterweiser (Wien 1773) hatte die Nachläßigkeit der Staatsverwaltung in diesen Dingen scharf gerügt. Vgl. Helfert I. S. 52 und 273. Es folgten die kurf. Schulverordnungen für die bürgerl. Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern vom 8. Aug. 1778 (Winkelschulen sind nicht mehr zu dulden und die Annahme von Hauslehrern ist nur so statthaft, daß dieselben außer der Schulzeit Unterricht ertheilen und nur solche Kinder annehmen, die eine öffentliche Schule wirklich besuchen. Auch müßen solche Hauslehrer von der Localcommission oder von der Gymnasialdirection geprüft und für befähigt erklärt worden sein. Heppe IV. S. 19); die Schulordn. für die Landschulen des Fürstenthums Anhalt-Bernburg vom 10. April 1779 (die Winkelschulen werden hiermit verboten, jedoch bleibt es erlaubt, daß Eltern sich Privatinformatoren in ihren Häusern halten. Heppe V. S. 159); die österr. Verfügung vom 18. Nov. 1783 (nicht zu gestatten, daß jemand ohne Erlaubnis der Behörde Kinder mehrerer Familien versammle, um sie gemeinschaftlich zu unterweisen. Eine solche Person ist als ein Winkellehrer anzusehen, von der Ortsobrigkeit auf geschehene Anzeige vorzurufen, mit dem Betrage des empfangenen Schulgeldes, welches zum Schulfonde abgeführt wird, zu bestrafen und — dies ist der Zusatz der Schulverfassung vom 11. Aug. 1805 — für den Wiederbetretungsfall mit empfindlicherer Strafe zu bedrohen. Läßt er sich dabei wieder betreten, so ist er überdies noch mit Polizei-Arreste durch einige Tage anzugehen); die Anh.-Dessauer Schulordn. vom 18. Oct. 1787 (zur allgem. Beförderung eines nützlichen und vorschriftsmäßigen Schulunterrichts sollen an keinem Orte, unter welchem Vorwande es auch sei, Nebenschulen oder sog. Winkelschulen solcher Personen geduldet werden, die nicht öffentlich zu einem Lehramt angestellt sind. Heppe V. S. 69); das am 5. Febr. 1794 publicirte Allg. Landrecht für die preußischen

Staaten II. 12, §. 6 (auf dem Lande und in kleinen Städten, wo öffentliche Schulanstalten, sind keine Neben- oder sog. Winkelschulen ohne besondere Erlaubnis zu dulden; hier wurde also das unbedingte Verbot aufgehoben —); 1795 und 96 die Verordnungen in Neustrelitz und Neubrandenburg (Heppe IV. S. 359). Der Kurerzkanzler publicirte 1806 den 5. März den Plan für die Verbesserung der evangelischen Schulen in Regensburg, wonach die sog. Winkelschulen nicht weiter geduldet werden, den Eltern aber freistehen soll, ihre Kinder entweder selbst zu unterrichten oder durch Hofmeister unterrichten zu lassen, wofern diese vorher von dem Schulrathe gehörig geprüft und zu dem Geschäfte tauglich erfunden worden. Vgl. Heppe IV. S. 186. Auch Altenburg konnte, wenn auch unter Widerstand, durch Erlaß vom 9. Mai 1809 die Winkelschulen unter öffentliche Controle bringen. Vgl. Heppe V. S. 49. Am schwersten fiel es wohl Hamburg, einem ins Fabelhafte gehenden marktschreierischen Unwesen der Winkelschulhalterei zu steuern, da dort nach Aufhebung der Schulmeisterzunft das Schulhalten als ein bürgerliches freies Gewerbe betrachtet wurde und infolge dessen Schaaren von verdorbenen literarischen und mercantilischen Abenteurern dahin zogen. Man muß es bei Heppe V. S. 242 ff. nachlesen, wie alle Versuche einer Regelung des Privaterziehungswesens, z. B. auch die Verfügung eines hochedlen Raths vom 11. Nov. 1816, daß künftig alle diejenigen „Lehrschulen, die keine Autorisation aufweisen können, als unerlaubte Winkelschulen von Polizei wegen geschlossen werden sollen," ohne nachhaltige Wirkung verblieben, dergestalt daß diese Winkelschulen seit 1848 unter dem Namen Curse sogar einen neuen Aufschwung nahmen. Die Beispiele bei Heppe V. S. 281 sind fast unglaublich und werden höchstens von den Zuständen in Bromberg und Wismar überboten. Vergl. Encyklop. VI. S. 218, Heppe V. S. 437. In der neuesten Zeit ist in Hamburg das Privatschulwesen in einer so freisinnigen Weise organisirt, wie bisher noch nirgends im deutschen Reiche. Die Erfolge sind abzuwarten.

Recapituliren wir die Motive des Verbots, wie sie in den obigen Schulverordnungen hervortreten, so sind es 1) Schutz der Zunft oder der Einkünfte des Scholasticus und seiner Schulmeister, Schutz der öffentlichen Schulen und deren Lehrer bei ihrem mühsamen Beruf, eventuell auch der recipirten privaten Schulhalter. (Vgl. zu den obigen Beweisen Encykl. VI. 194. II. 514.) 2) Untüchtigkeit der Winkelschulhalter in Unterricht und Disciplin, weil sie selbst ungebildet, sittenlos und schlecht beleumundet sind und sich nur von ihrem Eigennutz leiten lassen; 3) Sorge für genügende Ausbildung aller Staatsangehörigen (namentlich seit der Zeit, wo Friedrich der Große und Maria Theresia — vgl. Helfert S. 117 — die Schule für ein politicum erklärt hatten), welche in den nach Einrichtung und Ausstattung dürftigen Winkelschulen nicht erworben werden kann, so daß dieselben ein Hindernis sind für die Allgemeinheit eines dem Staatsbürger vorzuschreibenden Unterrichts; 4) Sorge für Aufrechthaltung der reinen Lehre der Confession und für die Beschaffung guter Kirchendiener. Vgl. noch Heppe I. 312 u. 328. Aber wir sehen nach und nach eine Aufhebung des generellen Verbots, bzw. eine Einschränkung desselben auf Dörfer und kleine Landstädte, wo schon öffentliche Schulen bestehen, auf Sammelschulhalter im Unterschied von Privatinstructoren und Hauslehrern, sehen die Gestattung der Winkelschulen und die Einreihung derselben in den öffentlichen Schulorganismus unter gewißen Bedingungen und zwar a) daß die Schulhalter sich eine Concession erwerben, anfangs nur ein testimonium der städtischen Aufsichtsbehörde, dann ein Qualificationszeugnis, wie jeder öffentliche Lehrer es erwerben muß, und daß sie für ihre Person und ihre Schüler einer Aufsichtsbehörde unterstehen; b) daß sie nur in mäßiger Zahl auftreten und nur in Orten bzw. innerhalb derselben nur in Straßen, wo ein Bedürfnis dazu vorhanden; c) daß sie ihren Unterricht auf das Elementare beschränken, keine Schüler anlocken, am wenigsten solche, die ohne Zahlung des Schulgelds einer anderen Schule entlaufen sind, daß sie die Zahl ihrer Schüler innerhalb einer bestimmten Höhe halten, nicht über ein bestimmtes Lebensalter hinaus, unter möglichster Scheidung der Geschlechter, daß sie kein zu hohes Schulgeld nehmen, und zum Ausgleich von jedem ihrer Zöglinge eine

Abgabe an die Stadtschulkasse, Bibliothekkasse, oder an den Stadtschulmeister zahlen. So noch 1821 in Nürnberg und 1855 in Neustadt (Mecklenburg) bestimmt. Vgl. Heppe IV., 177 und 348; d) daß sie ihren Unterricht dem öffentlichen möglichst accommodiren, namentlich im Religionsunterricht keine anderen als die dort eingeführten Lehrbücher gebrauchen (im Würzburgischen wurde selbst Beckers Noth- und Hülfsbüchlein nur in einer von allem ketzerischen Unrathe gesäuberten katholischen Ausgabe gestattet. Vgl. Heppe V. S. 138) und ihre Schüler zu fleißigem Kirchenbesuch und zu allem Guten anhalten.

3. Berechtigung der Winkelschulen. Wie kommt es, daß alle diese Verbote unwirksam verbleiben, daß z. B. trotz aller Verbote 1791 in Cassel 32 Privatschulen mit 882 Kindern bestanden und der lutherische Cantor daselbst 40 Jahre lang seine Privatschule aufrecht hielt, bis das Consistorium seines jährlich repetirten Verbots selbst müde wurde? Vgl. Heppe I. S. 328? daß in Frankfurt gegen Mitte des vorigen Jahrhunderts an 200 Winkelschulen bestanden, von „Schulstörern," allerlei Herumläufern (Lakaien, Schneidern, Schustern, Strumpfwebern, Perrückenmachern, Buchdruckergesellen, Invaliden) gehalten, abgesehen von den Näh- und Strickfrauen und den französischen Sprachmeistern? Vgl. Encykl. II. S. 514. Nicht etwa deshalb, weil nicht alle, wie in Tirol, Oesterreich, Regensburg, Anhalt scharfe Strafen auf die Uebertretung setzten, sondern weil, abgesehen davon, daß alle Erlasse in Schulsachen ohne Mitwirkung der öffentlichen Meinung, ohne Entgegenkommen aller zu ihrer Ausführung Berufenen wirkungslos verbleiben, die entsprechenden Heilmittel ausblieben. Erst mußte für tüchtige öffentliche Schulen aller Kategorieen gesorgt werden und durch Sorge für Lehrerbildungsanstalten, gesetzliche Feststellung der Schulpflicht und der Verbindlichkeit der Gemeinden zur Errichtung und Erhaltung der Schulen gesorgt werden können. Nun aber vergleiche man den Zustand derselben innerhalb der geschilderten Jahrhunderte und, was jetzt kaum glaublich erscheint, bis in die ersten Decennien des jetzigen hinein, wie an den Volksschulen wirken Handwerker (Schneider, Leineweber, Schmiede, Radmacher und Zimmerleute gestattete das preuß. Patent vom 10. Nov. 1722 und die österr. Schulordn. §. 22), verkommene Bauern und ausgediente Soldaten (z. B. noch 1770 in Gotha, s. Heppe II. 231), unfähige Bauernbuben (im Mainzischen noch 1770. Heppe II. S. 122), Vagabunden und Tagelöhner (in Holstein, s. Heppe V. S. 185), in Schwerin noch 1846 (!) s. Heppe IV. 345), Bedienten der Gutsherrn, famuli und domestici eines Consistorialen (in Preußen 1790, s. Thilo in der Encykl. VI. S. 183), jeder beliebige Knecht und Kleinhäusler, der fleißig die Conventikel besucht und über die Verdorbenheit der Welt jammert (in Pommern, s. Thilo a. a. O. S. 201), Hirten und Nachtwächter (in der Altmark noch 1798, s. Heppe III. S. 77), leichtfertige Buben, die sich der schwarzen Kunst, des stetigen Vollsaufens, Schatzgrabens oder anderer abergläubischer zauberischer Narrentheidungen auf's höchste befleißen (in Lippe 1571, s. Heppe III. S. 304), unartige und ungeschickte Vollsäufer (Holstein 1591. Heppe V. S. 171) u. s. w. Auch das preuß. General-Landschulreglement von 1763 nahm Anstoß an der „Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister, welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen," und Friedrich der Große nahm 1779 die Invaliden wieder unter die Schulmeister auf, die er 1758 verworfen hatte. Vgl. Heppe III. S. 45. Wer besonderer Beweise namentlich von der Schlechtigkeit und Dürftigkeit der Schulen bedarf, der lese bei Heppe I. S. 250—54, II. S. 57—58. 111. 121. 193, IV. 25—28. 344. 358 nach u. 383, wo es heißt: für Ratzeburg ist es noch immer (d. h. 1846 !) Regel, daß, wer heute noch Schuster oder Schneider, Taglöhner oder Knecht gewesen ist, morgen Schulmeister werden kann, wenn ihn der Geist treibt, d. h. wenn die Bauern ihm wohlwollen und es mit seinem Handwerk nicht mehr recht fort will. Und wenn in größeren Staaten der öffentliche Unterricht so kläglich war, wie sah es da erst aus in den kleineren Territorien der reichsunmittelbaren Fürsten, Grafen, Freiherrn, geistl. Stifter und ritterschaftlichen Corporationen! Vgl. Heppe II. S. 104 und 121. Der Widerstand der ritterlichen Gutsherrn in Mecklenburg-Schwerin gegen ein geordnetes Schulwesen mit seinen

traurigen bis in die Gegenwart hinein wirkenden Folgen (Heppe IV. 321—323) steht nicht isolirt da, nicht zu gedenken des Widerstands der lutherischen Zeloten (Heppe V. 409. 37) und der Jesuiten in Bayern. Heppe IV. 25—28.

Wie mag man sich bei solchen Zuständen wundern, daß die Winkelschulen immer neuen Boden im Volke fanden, zumal wenn man außerdem denkt an die überfüllten Schulclassen, zu deren Abstellung die gewöhnliche und in Schwerin und Würzburg sogar befohlene (Heppe IV. 129 u. 319) Herbeiziehung der Frau Schulmeisterin nicht ausreichte, Adjuncte aber anzunehmen entweder der Eigennutz oder der verfügbare Raum im Schulhause verhinderte; an das oft sehr gemischte Schülerpublicum (eine Rücksicht, wie sie der letzte Kurfürst von Mainz nahm, der den Zutritt der Judenkinder zu den öffentlichen Schulen so lange untersagte, bis sie ihren Schmutz abgethan und sich reinlich kleideten, findet sich nicht immer, eine Verfügung aber, wie die österreichische aus 1777, vgl. Helfert S. 347: „somit auch angesehenere Eltern kein Bedenken tragen, den öffentl. Unterricht für ihre Jugend zu nutzen, sollen künftig keine Kinder in der Schule gelitten werden, welche entweder durch ihre Unsauberkeit Ekel und Unbequemlichkeit verursachen oder durch ungesittetes Betragen andern gefährlich oder anstößig sein können," war doch nur für einige städtische Schulen ausführbar. Die Gründung besonderer Armenschulen erfolgte erst später. In Nürnberg wurde 1748 eine „Schützenschule" gegründet für die Kinder der für unehrlich gehaltenen „Schützen" oder Häscher, „weil dergleichen Kinder in den ordentlichen Schulen nebst den übrigen ehrlichen Bürgerskindern nicht ohne großen Verdruß sitzen können." S. Heppe IV. S. 165); wenn man ferner denkt an die traurige Stellung der Schulmeister, insofern sie nach Belieben von ihren Stellen entlassen werden konnten und dann, um mit ihren Familien nothdürftig leben zu können, auf Privatwegen ihrem Berufe nachgehen mußten; an die schlechten Schullocale (eine von einem Leineweber in Dessau gehaltene Mädchenschule wurde eine Höhle von Schmutz, Branntweindu und Ungeziefer genannt. S. Heppe V. S. 64), mit ihrer verpesteten Luft so oft die Brutstätten ansteckender Krankheiten (vgl. Heppe I. S. 250). Im Eingange der Würzburger Bauordnung der Schulhäuser von 1785 wird geklagt: so enge, niedrig, finster, dumpfig und an innerer Einrichtung verwahrlost sind manche Schulzimmer, daß es uns unbegreiflich ist, wie Väter und Mütter ohne Ahnung vieler hieraus auf die Gesundheit entstehender trauriger Zufälle ihre eigenen Kinder mit der täglichen Gefahr zu ersticken oder angesteckt zu werden, in so unbequeme Verhältnisse bisher haben einsperren lassen können. Vgl. Heppe IV. S. 138. Selbst bei einem so wohlorganisirten Schulwesen wie das nassauische seit 1817 war, mußte Ref. bei Stellenbesetzungen hin und wieder auf die körperliche Länge des Candidaten Rücksicht nehmen, ob er in der Schulstube auch aufrecht stehen und gehen könne. Braucht man da noch weiter zu erinnern an die Furcht vor der schmerzhaften Ruthe des Schultyrannen, des Zuchtmeisters, wie in Waldeck der Schulmeister hieß (Heppe IV. 129), an die Absicht, die Kräfte der Jugend zum Broderwerb auszunutzen, an den Mangel von Schulaufsichtsbehörden und Schulgesetzen, an die große Verschiedenheit der Zeiten, in welchen der Schulzwang und die Schulpflichtigkeit für die einzelnen deutschen Länder gesetzlich und für die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten in genügender Zahl gesorgt wurde? an die Zeiten der Meisterlosigkeit in der Wissenschaft, wo jeder Stümper, Pfuscher und Dilettant gleiche Ansprüche auf Anerkennung mit den Meistern machte und durchsetzte; an die Bedrückung der Andersgläubigen und Ausschließung derselben von der öffentl. Schule oder Zulassung unter odiösen Bedingungen, z. B. daß die Päpstlichen und Reformirten in Nürnberg zum Gebrauch des lutherischen Katechismus angehalten werden? Vgl. Heppe IV. 159. Die katholischen Bischöfe in Preußen haben sich noch unter Altenstein entschieden geweigert, die Pflicht anzuerkennen in katholischen Schulen evangelische Schüler aufzunehmen. Bei der Schwerfälligkeit der Verwaltungsmaschine können die öffentlichen Schulen nicht Hand in Hand gehen mit den neu empfundenen Bedürfnissen des schulbedürftigen Publicums. Ein einziger in seiner Methode veralteter Lehrer oder ein in sein Princip eigensinnig

verrannter Schuldirector, dessen Beseitigung nicht möglich oder beim Mangel guter Pensionsgesetze unbarmherzig oder gesetzlich überhaupt nicht zulässig ist, kann der Anlaß zu Gründung von Privatschulen werden. Ich kenne einen Fall, wo eine solche innerhalb weniger Jahre es trotz eines hohen Schulgelds bis zu 400 Schülern brachte, weil die entsprechende öffentliche Schule weder in ihrem Lehrplane noch in ihrer Schulordnung sich den Forderungen der Bürgerschaft anbequemte und wo jene ebenso schnell zur Null hinabsank, sobald diese eine entsprechende Organisation erhalten, eine solche, die jetzt in Preußen als eine neue Kategorie unter die höheren Lehranstalten einrangirt ist. Wie lange hat es gedauert, daß die deutschen Schulen neben den lateinischen berechtigt erschienen und wieder, daß in jenen Rechnen und Schreiben gelehrt wurde! In Schwerin z. B. wurde beides noch 1771 nur gegen besonderes Honorar gelehrt und vom Rechnen als „Schulprivat" in Stuttgart ist Encykl. X. S. 23 geredet. Welchen Widerstand fand bei Gemeinden, Pfarrern und Lehrern die Einführung selbst von neuen Abcbüchern, wenn auch nicht jeder durch ein Bataillon Soldaten unterdrückt werden mußte (vgl. Encykl. V. 26)! Die neuen Wege in der Pädagogik sind meistens in Privatanstalten betreten und erprobt in Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung, z. B. des Pietismus, Realismus, Philanthropinismus. Vgl. Encykl. II. S. 203. Die Gewohnheit, Privatschulen als ein Uebel anzusehen, das möglichst gemaßregelt und beseitigt werden müße, ist deshalb vor dem Richterstuhl der Schulgeschichte eine unberechtigte. Nicht gemaßregelt, sondern geregelt sollen sie werden. (Vgl. Bd. VI. 386.)

Diese Regelung ist schwer, die Reglements der verschiedenen deutschen Staaten beweisen es. Die Ansichten wechseln. Man vergleiche z. B. die verschiedenen Schulgesetzentwürfe in Preußen seit den letzten 50 Jahren, wie solche in den Actenstücken über die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen von 1817—1868 (Berlin. Hertz. 1869) vorliegen. Welch ein Abstand von dem Süvern'schen von 1819, der übrigens in §. 101 bereits die öffentl. Schulen aufforderte, die Concurrenz nur durch wetteiferndes Streben zu vereiteln, bis zu dem Bethmann-Hollweg'schen von 1862 und dem Mühler'schen von 1869 (Stiehl, Centralbl. S. 641)! Es liegt freilich dazwischen die Verfassung von 1850 mit der den Grundrechten von 1849 entnommenen Bestimmung: Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betr. Staatsbehörden nachgewiesen hat. Ladenberg hielt 1850 den Zusatz einer allgemein pädagogischen Befähigung für nöthig und wollte ausdrücklich alle ausgeschlossen wissen, welche mit Ehrenstrafen belegt oder wegen gemeiner oder politischer Verbrechen bestraft, oder wegen sittlicher Vergehen oder Gebrechen oder wegen ungenügender Amtsführung durch gerichtliche Entscheidung oder auf dem Disciplinarwege aus dem geistlichen oder öffentlichen Schulamte entfernt worden seien. Bethmann-Hollweg wollte wenigstens die eine Bestimmung der in Preußen bis auf diesen Augenblick noch gültigen, aber verschiedener Interpretation so fähigen wie unter den wechselnden Ministerien theilhaftig gewordenen Ministerialinstr. vom 31. Dec. 1839 (vgl. Rönne I. S. 288) aufrecht halten, daß bei der Ertheilung der Genehmigung zur Errichtung einer Privatanstalt das Bedürfnis einer solchen den bestehenden öffentlichen Schulen gegenüber in Erwägung zu ziehen sei; er ließ aber die confessionelle Strömung jener Zeit durch den Zusatz erkennen, das Bedürfnis sei schon vorhanden, wenn die Anstalt im Interesse von Kindern errichtet werden solle, für welche eine besondere Confessionsschule am Orte nicht bestände. Mühler endlich läßt die Bedürfnisfrage wieder gänzlich fallen als mit der Verfassung unvereinbar — dafür hält sie auch Rönne I. S. 301 — und verlangt nur, und zwar sowohl für diejenigen, welche eine Privatschule errichten, als auch für die, welche an einer solchen Unterricht ertheilen wollen, den Nachweis der sittlichen, technischen und wissenschaftlichen Befähigung in der für die öffentlichen Lehrer vorgeschriebenen Prüfung sowie das Recht der Oberaufsicht durch die für die öffentlichen Anstalten derselben Kategorie zuständigen Staatsbehörden und der eventuellen Schließung bei Gefahr für Religiosität und Sittlichkeit, auch Gesundheit der

Schüler oder für das öffentliche Interesse. Hauslehrer und Gouvernanten sollen den Behörden gegenüber gar keines Nachweises ihrer Befähigung bedürfen.

Wir fürchten, das reicht nicht aus, selbst wenn die Prüfung als obligatorisch für jeden ohne Ausnahme gilt und nicht die bisher beliebten Exemtionen von Pfarrern u. s. w. verbleiben, durch welche z. B. in Nassau auf Commando des bischöflichen Ordinariats eine ganze Serie von Klosterschulen ins Leben gerufen werden konnte; auch nicht wenn verschiedene Prüfungen für Lehrer und Vorsteher angeordnet werden, wie das die neuen Falk'schen Regulative thun. Wie oft Hauslehrerschulen zu Sammelschulen für die Kinder verschiedener Familien werden, und so das Gesetz umgangen wird, ist bekannt. Ebensowenig hat die Prüfung bisher davor schützen können, daß die ganze Ordensklerisey sich der Privatschulen bemächtigt hat, in deren Besitze dieselbe jetzt sogar verbleiben darf, nachdem ihre Thätigkeit in den öffentlichen Schulen untersagt ist. Glaubt man wirklich durch eine Aufsicht die Nachtheile paralysiren zu können, mit welchen dort das Verbot begründet wurde? Und wie soll die sittliche Befähigung documentirt werden? Ist etwa der Schutz der Eltern in der früheren Einschränkung, daß nur verheirathete Männer Privatschulen für Mädchen halten dürfen, jetzt überflüssig geworden, wo Schandthaten aller Art aus solchen Instituten bekannt werden? Doch vielleicht soll und kann die Ausführungsverordnung darüber Bestimmungen enthalten, wie solche Ladenberg in das Gesetz aufnehmen wollte (§. 144), daß dazu Zeugnisse der Polizeibehörden und der Geistlichen des Orts erforderlich seien, in welchem sich der Bewerber während der letzten drei Jaher aufgehalten, oder, wenn solche als unpassend und unzureichend erkannt werden sollten, die Forderung einer Reihe von Bürgen, die für den guten Leumund und den ehrbaren Wandel des Bewerbers und seiner Familie einzutreten vermögen: in's Gesetz gehört durchaus der Satz, daß alle Privatschulen, insonderheit die für das schulpflichtige Lebensalter „der allgemeinen Disciplin und Schulzucht conform und ähnlich" sein sollen, wie schon die Cassel'sche Schulordnung von 1618 verlangte; ferner der Satz, daß nur physische Personen als Unternehmer solcher Anstalten auftreten können (so das badische Schulgesetz §. 100); endlich kann im Gesetz auch die Bedürfnisfrage unmöglich umgangen werden. So lange der Staat die kleinste Gemeinde zwingt, Volksschulen für die schulpflichtige Jugend auf ihre Kosten zu errichten und zu erhalten, zumal in einer solchen Organisation, wie sie eben durch die Falk'schen Regulative vom 15. October 1872 gefordert wird, muß er dieselbe auch vor Concurrenz schützen können. Das Gesetz muß es unmöglich machen, daß z. B. ein Dorfpfarrer die Dorfschule aus Haß gegen deren Lehrer oder aus andern Gründen, oder daß eine Schulschwester oder eine beliebige im Examen bestandene Frauensperson dieselbe dadurch trocken legt, daß sie eine Privatelementarschule errichtet. So lange ferner eine Stadt nicht vermag, aus ihren eigenen Mitteln durch Errichtung öffentlicher Schulen allen Schulbedürfnissen ihrer Einwohner zu genügen, sondern gezwungen ist, Privatschulen, sei's mit, sei's ohne ihre Unterstützung, in ihren Schulorganismus aufzunehmen, — und solche Fälle werden bei den jetzigen Kosten der Schulen immer häufiger werden! — solche Privatschulen aber nur in möglichst vollkommener Organisation ihren Zweck zu erfüllen vermögen, welche den Aufwand großer Kosten erheischt, kann und wird sie nur dann Unternehmer zu denselben finden, wenn ein gesetzlicher Schutz gegen Concurrenz verheißen werden darf. Wir geben zu, daß mit der Bedürfnisfrage bisher der Willkür der Schulbehörden ein weiter Spielraum gegeben war und könnten aus nächster Nähe flagrante Beispiele erzählen; wir geben zu, daß, wie die Neue Evang. Kirchzeit. 1869 Nr. 4 sagt, die Bedürfnisfrage oft nur das Privilegium einer vorhandenen Privatschule gedeckt hat, auf daß dieselbe wie eine Apotheke als Handelsartikel aus einer Hand in die andere gehe, und würden unsererseits namentlich verlangen, daß die staatliche Schulbehörde nicht gegen die ausdrückliche Verwahrung der städtischen Gemeinde- und Schulbehörde für das Bedürfnis eintreten darf: aber man soll doch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, auch nicht alles über einen Kamm scheeren wollen.

Das Gen.-Landschulreglement von 1763 und das Allg. Landrecht statuiren beide viel vorsichtiger einen Unterschied zwischen Stadt und Land, auch zwischen größeren und kleineren Städten: daran ist festzuhalten. Auch der gewinnsüchtigen, das Lehramt ohnehin herabwürdigenden Rivalität der Privatschulhalter sollte auf irgend eine Weise entgegengetreten werden können. Fallen alle diese Einschränkungen aus dem Gesetze weg, so sind wir wieder auf dem besten Wege zu den pfuscherhaften, auf alle Weise zu bekämpfenden eigentlichen Winkelschulen, nur mit dem Unterschiede, daß sie sich nicht mehr wie früher zu verstecken brauchen, sondern frechen Antlitzes einhergehen und nicht sowohl die öffentlichen Lehrer, wie einst in Cassel (s. oben), als vielmehr die Schulbehörden „behönen" können. Wenn auch die neueren pr. Schulgesetzentwürfe, den Süvern'schen ausgenommen, die eigentlichen Winkelschulen bis auf den Namen vollständig ignoriren: schon jetzt sind manche concessionirte Privatschulen um keinen Deut besser als die alten Winkelschulen, welch schönen äußeren Anstrich sie sich auch geben mögen und welches glatte Gesicht sie auch aufstecken, sobald der Schulrevisor kommt, wenn er überhaupt kommt. Süvern wollte die Sicherung einer Schulaufsicht über die Privatschulen dadurch herbeiführen, daß er §. 98 eine jede einzelne der speciellen Aufsicht eines bestimmten Mitgliedes des Schulvorstands überwies und dasselbe gleichsam für alle Schäden verantwortlich machte. Die gewöhnliche Aufsicht über die Privatinstitute ist nämlich gänzlich unwirksam. Der beste Schulrevisor hat dazu mehr Zeit nöthig, als ihm gewöhnlich verstattet ist, und für seine Einwirkungen ist noch immer das Wort des oben erwähnten Hamburger Bedenkens gültig: woinig words baten (nützen) datt me punkte und Artikell dem Scholemester vorstelle und schrive. He kan und werd tho allen Ja seggen, darnha (hernach) synes gevallens halden (halten) und dhon wat eme gud duncket.*)

C. G. Firnhaber.

Winterschulen. Dieser von der Jahreszeit hergenommene Name bezeichnet die während des Winters gehaltene ländliche Volksschule anfänglich ohne, später in einem Gegensatze zu einer während des Sommers gehaltenen d. h. der Sommerschule (s. d. Art.). Es hat bekanntlich lange gedauert, bis die Volksschule sich auf dem Lande, in Dörfern und kleinen Landstädten einbürgerte. In Brandenburg z. B. ordnete erst Kurfürst Joachim Friedrich 1662 Dorfschulen an. Wo es aber geschah, da beschränkte sie sich durchgehends anfänglich auf die Winterzeit, obwohl doch während des Sommers die Kirchspielsschule von den Filialorten leichter zu erreichen gewesen wäre, und es hat wiederum lange Zeit gedauert, bis sie auch auf einige Monate des Sommers ausgedehnt wurde. Nicht als ob es keine erleuchtete Fürsten und Behörden gegeben hätte, welche den Schaden erkannten, der aus einer solchen Unterbrechung für Unterricht und Erziehung erwuchs: sie haben es wahrlich nicht an Ermahnungen fehlen lassen, z. B. Johann der Aeltere von Nassau-Siegen schon 1621 „daß zu besserer Erbauung des Reiches Christi die Eltern ihre Kinder, so sie daheim zu ihrer Arbeit nicht nothwendig gebrauchen, und zum wenigsten diejenigen, so noch nicht das 7te oder 8te Jahr ihres Alters erreicht haben, auch des Sommers über zur Schule schicken sollen". S. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens III. S. 265 und 267. Die guten Absichten scheiterten aber in der Regel an den realen Verhältnissen. Der Bauer hat seine Kinder während des Sommers zur Feldarbeit nöthig und ist außerdem wenig geneigt, zu dem Schulgelde für die Winterschule, das er als eine drückende Last empfindet, noch ein solches für die Sommerschule zuzulegen; ebenso wenig hat der Lehrer, den sein Lehrberuf nicht ernährt, der selbst durch die principia regulativa des Königs Friedrich Wilhelm I. von 1737 §. 10 noch auf die Nahrung hingewiesen wird, welche ihm ein Handwerk abwirft (v. Rönne, das Unterrichtswesen des preuß. Staats I. S. 95), der im Meiningenschen klagte: von einem jeglichen Schulkind habe ich im Vierteljahr 8 Pfennige, jetzo im Sommer sinds Ackerstudenten und Gänsehirten (Heppe V. 11) ꝛc; er hat im Sommer keine Zeit für die Schule, seis daß

*) Wir verweisen noch auf die freimüth. Jahrb. deutscher Volksschulen Bd. IV. Heft 1 S. 117, wo erzählt wird, wie in Straßburg während des Interim die Winkelschulen entstanden und lange zum Schaden der öffentlichen Schulen bestanden.

er das mit seiner Schulstelle verbundene Land bebauen oder sein Handwerk emsig treiben oder „zum Taglohn ausziehen" muß. So ist, bei der Abneigung der Eltern und Lehrer, die Schulzeit auszudehnen, die Winterschule auf Dörfern und in Landstädten lange Zeit die einzige Schule geblieben, ja im Fürstenthum Ratzeburg wurde sie sogar als einzige erst 1769 durch das Reglement für die Landschulen eingeführt (Heppe IV. S. 378) und während das Gen.-Landschulreglement von 1763 unter Belobung der rühmlichen Sorge der Beamten und adlichen Patrone, daß die Sommer- wie die Winterschule sowohl Vor- wie Nachmittags ordentlich gehalten werde, den Wunsch ausgesprochen hatte, daß „derartige löbliche Einrichtung und christliche Sorgfalt für das Beste der Kinder billig andern zum Exempel der Nachfolge dienen" möchte, mußte das Reglement für die deutsch-reformirten Schulen in Cleve und Berg von 1782 §. 5 klagen (v. Rönne I. S. 182): man wird mit vieler Betrübnis gewahr, daß auf dem platten Lande Eltern und Vorgesetzte ihre Kinder und Pflegbefohlenen den ganzen Sommer aus der Schule zu halten pflegen, wodurch das im Winter Gelernte schändlicher Weise wieder vergessen wird. Es half wenig, wenn man wie in Lauenburg und Holstein (s. Heppe V. S. 198 und 209) anordnete, wo sich Sommerschulen nicht einrichten ließen, sollte jedes Kind vom 1. Mai bis 1. October am Vormittag jedes Sonnabends zur Wiederholung dessen, was es im Winter gelernt, zur Schule kommen, jedoch so früh, daß die Kinder noch während des Tages zur Haus- und Feldarbeit gebraucht werden könnten. Wurde sogar der Sonntag Nachmittag dazu bestimmt: die Mehrzahl der Kinder betheiligte sich nicht und kehrte unlustig, stumpf, zerstreut, unwissend, verwildert in die Winterschule zurück, um jeden Herbst — zumal bei der Buchstabirmethode — theilweise wieder ganz von vorn zu beginnen.

Das Ungenügende dieser Einrichtung wurde durch die kurze Dauer der Winterschule und durch den Wechsel der Lehrer an derselben erhöht. In Württemberg gieng sie 1654 von Martini bis gegen Fastnacht oder Mitfasten und man war schon zufrieden, wenn die Kinder dann nur alle Vormittage zur Schule kamen, im Sommer alle Sonn- und Feiertage und in der Woche, wenn etwa Regen oder Unwetter einträte. Vgl. Heppe II. S. 136. Im Darmstädtischen gieng sie 1733 von Martini bis Peterstag. Vgl. Heppe II. S. 45. Im Bisthum Worms kamen die meisten Kinder erst gegen Christtag zur Schule, „da eine strengere Kälte einfällt und keine Arbeit im Felde gethan werden kann und sobald im März die Sonne einige warme Blicke von sich wirft, verlieren sie sich wieder." So lautet ein Bericht aus 1777 bei Heppe . S. 93. Das Gen.-Landschulreglement von 1763 setzt für die Winterschule die Zeit von Michaelis bis Ostern fest, das katholische Schulreglement für Schlesien von 1765 von Martini bis St. Georgii Tag.

Mit dem Wechsel der Lehrer hatte es aber folgende Bewandtnis. Da die Kirchspielsschule wegen der größeren Entfernung oder wegen schlechter Wege oder wegen klimatischer Verhältnisse im Winter oft schwer zu erreichen war, so suchten die betreffenden Ortschaften einen eigenen Lehrer für ihre Kinder auf Zeit des Winters um möglichst geringen Lohn zu miethen, meistens höchst traurige Subjecte. Er eröffnete seine Bude im November auf irgend einer Scheuntenne, wo dann „abwechselnd bald Korn bald Kinder gedroschen" wurden, und setzte beim Anbruch des Frühlings seinen Nomadenstab weiter, jedoch mit Zurücklassung seiner Herde. Acht Monate im Jahre übte sich dann die Jugend im Vergessen des Gelernten und erwartete um Allerseelentag einen neuen Hirten, der sie wieder auf eine andere Weise führte. Das ist, sagt Heppe III. S. 163, ein treues Bild der Dingschulen, wie sie in den ärmlichen Gegenden der Eifel, des Hundsrücks und der Ardennen noch um 1812 fast überall gefunden wurden. Vgl. den Art. Wanderlehrer. Andere Schilderungen aus dem Darmstädtischen finden sich bei Heppe II. S. 57—59. So war es möglich, daß die Schule leicht jeden Winter in andere Hände kam. Am schlimmsten waren die Orte daran, deren Einwohner verschiedenen Confessionen angehörten und deshalb gezwungen waren, für jede Confession einen besondern Dinglehrer anzunehmen. Im Hachenburgischen z. B. gab es kleine Dörfer, welche jetzt kaum die Mittel aufbringen können, einen einzigen Lehrer anständig zu besolden, damals aber gleichzeitig einen katholischen, einen lutherischen und einen refor-

mirten Dinglehrer auf die Winterzeit um gar kargen baaren Lohn nebſt Reihetiſch mietheten.

Wie ſchwer es iſt, in dieſen Dingen eine durchgreifende Aenderung zu treffen, beweist die Thatſache, daß ein Alltagsunterricht mit 30 oder 32 wöchentlichen Stunden das ganze Jahr hindurch auf dem Lande bis auf dieſen Augenblick zu den Seltenheiten gehört, wie Kirſch, Volksſchulrecht I. S. 346 erkennen läßt. Gewöhnlich iſt die Unterrichtszeit im Sommer auch jetzt noch herabgemindert, wenn ſie nicht wie in Graubündten ganz aufhört (vgl. den Art. Landſchulen), und es bleibt die eigentliche Arbeitszeit der Winterſchule zugewieſen. Daher verſchiedene Lehrpläne für Winter- und Sommerſchule (der in Anhalt-Deſſau 1833 publicirte ſteht bei Heppe V. S. 77), bemeſſen nach der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsſtunden, die dem Unterrichte der verſchiedenen Claſſen in jeder Jahreszeit gewidmet werden können. Daß man zähe an althergebrachten Gewohnheiten hängt, können u. a. die Lübeckſchen Landſchulen beweiſen, die trotz ihrer geringen Zahl ihre Winterſchulen verſchieden beginnen und ſchließen. Der Anfang iſt bald Michaelis, bald Martini, bald 1. November, der Schluß bald Palmſonntag, bald Mariä Verkündigung bald 1. Mai. Vgl. Heppe V. S. 374.

Gleichwohl iſt es nicht allein im Intereſſe einer tüchtigen Volkserziehung zu wünſchen, ſondern auch erreichbar, den Unterſchied der ländlichen Volksſchulen im Winter und im Sommer aufzuheben. Dazu bedarf es in erſter Linie der Beſſerſtellung der Lehrer und der Beſchränkung ihrer Thätigkeit auf den Lehrberuf unter Verbot der Betreibung irgend welchen Gewerbes oder eines ausgedehnten Ackerbaues; ſodann einer geſchickten räumlichen Abgrenzung der Schulbezirke, ſo daß es jedem Schulkinde möglich iſt, von ſeinem Wohnorte aus ſeine Schule in einer kurzen Entfernung zu erreichen (im Großherzogthum Berg wurde 1812 verordnet, die Entfernung der Schulgenoſſen von dem Centralſchulorte dürfe nicht über 30 Minuten betragen, vgl. Rönne I. S. 189; auch auf klimatiſche Verhältniſſe wird dabei in der politiſchen Verfaſſung der deutſchen Volksſchulen für Oeſterreich §. 342 beſondere Rückſicht genommen); endlich der Errichtung möglichſt vieler Schulen neben den Kirchſchulen. So iſt es z. B. vorgeſchrieben in Art. 1 des Regulativs wegen Errichtung und Unterhaltung der Landſchulen in Neuvorpommern von 1831 bei Rönne I. S. 128, wie es auch der Süvernſche Schulgeſetzentwurf §. 29, der Ladenbergſche §. 8—16, der Bethmann-Hollwegſche §. 11 wollten. Das läßt ſich in denjenigen Staaten am leichteſten erreichen, wo an die Stelle des confeſſionell-kirchlichen Volksſchulweſens das ſimultane Communalſchulweſen getreten iſt. Weiter bedarf es der möglichſten Accommodation an die localen Bedürfniſſe der Schulgemeinde in Anſetzung der täglichen Unterrichtszeit, in Verlegung der Ferien auf die Zeit der dringendſten Feldarbeiten, in Beſtimmung des ſchulpflichtigen Alters (der Bethmann-Hollwegſche Entwurf läßt §. 27 die Kinder, welche über eine Viertelmeile von dem Schulorte entfernt wohnen, erſt mit vollendetem ſiebenten Lebensjahre ſchulpflichtig werden), nicht minder in eventueller Anordnung eines beſonderen Unterrichts für die wegen häuslicher Geſchäfte von den ordinären Schulſtunden Abgehaltenen, wie das allg. Landrecht Theil 2, Tit. 12, §. 45 vorſchrieb. Kommt dazu die Aufhebung des Schulgelds, wie ſolche durch die Grundrechte und durch die preußiſche Verfaſſung garantirt iſt, ſo würde damit ein weiteres Hindernis wegfallen, das ſich der Durchführung eines gleichmäßigen Unterrichts in der ländlichen Volksſchule durch das ganze Jahr entgegenſtellen könnte. Vgl. oben und Heppe IV. S. 360.

Die gleichzeitige geſetzliche Anordnung aller dieſer durchgreifenden Maßregeln hat z. B. in Naſſau ſeit 1817 zu den erwünſchteſten Reſultaten geführt. Dort kennt man ſeit 1817 keinen Unterſchied der Winter- und Sommerſchule, ſondern die ländliche Jugend wird Winters und Sommers nach einem und demſelben Lehrplane mit einer und derſelben täglichen Unterrichtszeit unterrichtet. Beſonders hülfreich erwies ſich dabei, daß das Kirchſpielſchulweſen durch das Gemeindeſchulweſen erſetzt wurde, die Zutheilung zu einer Schule ausſchließlich nach der Oertlichkeit beſtimmt werden konnte, und daß die Anſtellung der Lehrer ausſchließlich in die Hand der Regierung kam, in-

Digitized by Google

sofern letztere dadurch in die Lage gesetzt wurde, auch kleine Ortschaften mit ständigen Lehrern zu besetzen, welchen sie die Zusicherung ertheilen konnte, daß sie von solchen oft nichts weniger als angenehmen Anfangsstellen nach einer bestimmten Frist auf bessere befördert werden würden.

Aber auch bei so geordneten Verhältnissen der ländlichen Volksschule kann eine Winterschule nothwendig werden, nemlich da, wo der Schulbezirk mehrere Ortschaften umfaßt. In diesem Falle bezeichnet der Name die während der strengsten Winterzeit auf den eingeschulten Ortschaften gehaltene Volksschule, deren Einrichtung im Interesse der Gesundheit der Schuljugend erfolgt oder weil zeitweise der Weg zur Hauptschule schwer zu passiren ist. Besteht der Schulbezirk aus zwei Ortschaften und hat die Schule zwei ständige Lehrer, so macht sich die Sache leicht; der eine derselben nimmt während jener Winterzeit auf dem eingeschulten Orte seinen Wohnsitz. Gehören mehrere Ortschaften zu dem Schulbezirk, so wird die im Mittelpunct oder sonst am besten gelegene für die Nebenschule ausgesucht. Ist dagegen nur ein ständiger Lehrer im Schulbezirk so tritt, wenn nicht für die wenigen Wochen ein Adjuvant angenommen werden kann, der nach der Anweisung des Lehrers unterrichtet, der Nothstand ein, daß sich Haupt- und Nebenschule in den einen Lehrer theilen müßen, daß also ein Halbtagsunterricht für jede Schule eintritt. Der Lehrer wird zwar für diesen harten Dienst besonders remunerirt, es hat sich aber mancher auf diesen Gängen einen frühen Tod geholt. Darum ist es räthlich, die Dauer dieser Winterschule von der größeren oder geringeren Strenge des Winters und von klimatischen Verhältnissen abhängig zu machen und für jeden einzelnen Fall vom Schulinspector bestimmen zu lassen, wie das ein Erlaß der Regierung zu Cöln von 1818 bei Kirsch a. a. O. II. S. 66 befiehlt. Auch diese Winterschule wird immer weniger nöthig, je mehr die eingeschulten Ortschaften bestrebt sind, für sich einen ständigen Lehrer anzunehmen. Staatshülfe ist in diesem Falle gut angewendet. Unverkennbar ist jetzt eine größere Sorge für die Gesundheit der Kinder auch in den ländlichen Kreisen eingedrungen und unterstützt jenes Streben; es ist aber zu fürchten, daß dasselbe durch die bedeutende Steigerung der Lehrerbesoldungen einen empfindlichen Rückschlag erleidet, zumal wenn es wirklich beliebt werden sollte, den Unterschied der Vorbildung der Lehrer für städtische und ländliche Schulen generell aufzuheben. **C. G. Firnhaber.**

Wirthshausbesuch. Es würde doppelt gut um uns Deutsche bestellt sein, wenn wir die viel gepriesenen hohen Tugenden unserer Voreltern, wie sie Tacitus in der Germania seinen Zeitgenossen in Rom zum leuchtenden Vorbilde schilderte, mit gleicher Treue in und an uns bewahrten, wie ihre Schwächen. Keine der geringsten von diesen war jedenfalls ihr Behagen am Trinkgelage, und wer heutzutage durch deutsche Lande wanderte, um deutsches Leben, deutsche Sitten und Gebräuche zu studiren, sei es im kleinsten Landstädtchen oder auf viel gerühmten Hochschulen, der würde noch allenthalben die besondere Neigung des Deutschen zum Gerstensafte, seine ausgesprochene Vorliebe für „die Kneipe" herausfinden. Selbst in fernsten transatlantischen Niederlassungen kann der Deutsche sein Behagen, beim Bierkruge zu sitzen, nicht verleugnen noch vergessen, und weder Alter noch Stand schützen da vor Thorheit.

Wer einmal die Sitten- und Zeitgeschichte der Deutschen schreiben wollte, dürfte kaum an der deutschen Kneipe vorübergehen, sonst würde ihm ein wesentlich Theil deutschen Charakters verborgen bleiben und er würde ein durchaus lückenhaftes Bild entwerfen.

Die Optimisten werden in der deutschen Kneipe natürlich ein vollberechtigtes Volkseigenthum erblicken und deutsches Kneipleben mit allem Glanze poetischer Verherrlichung umleuchten. Sie werden preisen die durch nichts zu ersetzende „Gemüthlichkeit," das brüderlich einträchtige Beisammensein der Stammgäste und werden alle diejenigen als traurige Sonderlinge und Philister beklagen oder auch lächerlich machen, welche mit der „Kneipe" gebrochen und gegen dieselbe den Aufenthalt am häuslichen Herde vertauscht haben. Namentlich auf deutschen Hochschulen würden diejenigen als »monstra« ver-

schrieen werden, die, der Kneipe den Rücken wendend, an ästhetischen Thees in Familienzirkeln Geschmack fänden.

Läßt sich ja jeder Sache eine doppelte Seite abgewinnen, warum nicht auch dem Wirthshausbesuche und Kneipleben! Die Wahrheit aber wird, wie überall, auch hier in der Mitte liegen. Wer cum grano salis, zu rechter Zeit, mit rechtem Maße das Wirthshaus zu besuchen versteht, dem wird das freilich kein Leid zufügen; wem aber die Kneipe schon nicht mehr zur zweiten, sondern zur ersten und liebsten Heimat geworden, — wer regelmäßig schon sein Frühseidel zu sich nimmt, um dann am frühen Nachmittag fortzufahren und am späten Abend heimzukehren, wer den größten Theil seiner Einkünfte und die schönsten Mußestunden vertrinkt, gleichgültig gegen die daheim sich härmende Gattin und die darbenden Kinder oder gegen so manche höhere Pflicht, die er über der Kneipe leichtsinnig vergißt: für den ist die Kneipe der Teufel geworden, der ihn unbarmherzig gefesselt hält und ihn meist sammt seinen Angehörigen jählings in den Abgrund trauriger Verkommenheit und tiefsten Elends hineinstürzt.

So poetischen Reiz die Kneipe auf der einen Seite haben mag, so sicher hat sie ihren scharfen Stachel für alle, die ihr mit Leib und Seele zugethan sind.

Wer eine Geschichte des Elends, leiblichen, geistigen und sittlichen Verfalls und ökonomischen Ruins einzelner wie ganzer Familien entwerfen wollte, auch der müßte die Liebhaber und Lobredner des Wirthshausbesuches beobachten; worauf der Deutsche noch immer so stolz gewesen, sein Familienleben und Familienglück: dies Kleinod wird sicher von nichts so schwer bedroht, als von der Gewohnheit wenigstens von Hunderten von Familienvätern, tagtäglich in's Bierhaus zu gehen.

Und was den Alten so süß und unentbehrlich erscheint, darin wollen die Jungen nicht zurückstehen. Bei der akademischen Jugend fällt das auch niemand im geringsten auf, vielmehr scheint dies Kneipen gerade ein unentbehrliches Moment akademischen Hochgenusses zu sein, obwohl aus so manchem erst harmlosen Kneipcommilitonen ein unglücklicher Säufer geworden sein mag. Aber auch in die Kreise der jüngeren Schüler hat der Kneipdämon sich eingenistet und auch sie werden vom Zauber einer verborgenen Winkelkneipe geblendet und erachten es für einen Göttergenuß, den studentischen Biercomment in all seinem peinlichen Ritual und mit all seinem Pompe, mit Trinkhörnern und Landesvater nachzuahmen. Und es ist in manchen Gymnasien eine der schwierigsten Disciplinaraufgaben geworden, diese Gelüste zu beobachten und ihnen einen Damm entgegenzuwerfen. Wo geschriebene Schulgesetze den Schülern beim Eintritt in die Schule eingehändigt werden, finden sich darin gewöhnlich auch Verbote des Besuchs öffentlicher Wirthshäuser, oder es ist solcher Besuch wenigstens mit allerlei Beschränkungen verclausulirt. Und gewiß sträubt sich das Gefühl jedes Gebildeten gegen die Kneipfreiheit von Jungen und Jünglingen, die, wenn etwas tüchtiges aus ihnen werden soll, in den ihnen gebührenden Schranken des Privatlebens zu halten sind. Wie man vor den Frauen unwillkürlich Ekel empfindet, welche rauchen und zechen und somit aus den Schranken der von ihnen vornehmlich zu bewahrenden feinen Sitte heraustreten, so widerwärtig ist das Bild eines in plumpem Sinnengenuß sich berauschenden Knaben und aufsprossenden Jünglings. Jedes Alter muß die ihm entsprechenden Freuden genießen wollen, wenn es nicht sich selbst, seinem Wesen und Charakter untreu werden soll. Es wird aber niemand glauben, der zarte Jüngling habe seine echte herzerquickende und zur Erholung dienende Freude am Bierkruge zu suchen.

Wir finden die Gefahren eines jeden zur Gewohnheit werdenden Bierhausbesuches*) — besonders für den angehenden Jüngling — in Folgendem: erstens verdrängt derselbe die reine Freude an harmlosen Erholungen, so daß der Jüngling solche sinnliche Genüsse als unentbehrlich zum Wohlbefinden ansieht; zweitens bietet er Anlaß zum

*) Die meisten der gegen den Besuch der Bier-, überhaupt Wirthshäuser, geltend gemachten Gründe gelten natürlich auch gegen die Conditoreien. D. Red.

Laster der Trunkenheit; denn wer dem Teufel den kleinen Finger giebt, den faßt er bald bei der ganzen Hand; drittens verführt er zur Vergeudung kostbarer Stunden, die entweder zu nützlicher Thätigkeit oder zur Erholung in freier Natur verwendet werden konnten; viertens verleitet er zu unverhältnismäßig großen Ausgaben, welche leicht zu Unredlichkeiten den Anlaß geben können; fünftens bringt er in die jungen Leute das verfrühte Bewußtsein völliger Ungebundenheit, denn im Bierhause werden sie als Herren behandelt; sechstens zieht er leicht einen rohen, gegen alle feinere Sitte und Geselligkeit sich auflehnenden Sinn groß; man findet ja doch ganz gewöhnlich, daß wer sich an den Wirthshausbesuch gewöhnt hat, sich zum Beispiel in Familienzirkeln unbehaglich fühlt und den Aufenthalt am Biertische allen unschuldigen und einfachen Vergnügungen vorzieht. Damit hängt aber siebentens zusammen, daß die jugendlichen Besucher des Wirthshauses nicht selten mit jener Art von Frauenzimmern vertraut werden, die als Schänkmädchen oder Harfenspielerinnen gerade auf unerfahrene Jünglinge gerne Jagd machen. Nicht zu vergessen ist endlich, daß die jungen Bierhausgäste auch schon mit Kartenspiel sich abgeben und daß das Tabakrauchen bei ihnen zum nothwendigen Begleiter des Biergenusses wird.

So scheinen im Wirthshausbesuche alle Bedingungen zum frühzeitigen Verkommen der Betreffenden gegeben zu sein. Und in der That ist es eine gewöhnliche Erfahrung, daß die in der Schule Unbrauchbarsten, die in ihrem Verhalten Frechsten, die sich gegen Ordnung und Zucht am meisten Auflehnenden, die Unfleißigsten und in den Wissenschaften am wenigsten Fortkommenden zugleich die jugendlichen Wirthshausbesucher sind.

So sollte man wohl schließen: also muß wenigstens den Schülern jeder Wirthshausbesuch auf's strengste untersagt werden? Dies würden wir allen Ernstes empfehlen, wenn nicht das Beispiel der Erwachsenen zu mächtig verlockte und die gewaltig aufgeregte Lust, wollte man sie mit polizeilichen Mitteln unterdrücken, erst recht auf gefährliche Verirrungen hingedrängt würde. In den Augen vieler Väter erscheint der Wirthshausbesuch als durchaus unbedenklich; sie lehren ihre Söhne recht eigentlich die allgemeine Mode mitmachen. Und wer wäre auch im Stande, in größeren Städten alle Gänge eines „für sich" wohnenden Schülers zu verfolgen!

Da wissen wir nur ein Auskunftsmittel, um größerem Uebel zu begegnen und die erwachte Neigung möglichst unschädlich zu machen: den Schülern gewiße anständige Locale (mit männlicher Bedienung) zu bezeichnen, wo sie ein Glas Bier einnehmen, eine Partie Billard oder Kegel spielen mögen. Noch besser würde es sein, wenn sich zu solcher Kurzweil auch jeweilig die Lehrer hinzugesellten, wie denn die öftere gesellige Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern überhaupt als ein nicht hoch genug zu schätzendes Mittel, um die Schüler an anständigen Vergnügungen Geschmack finden zu lehren, angesehen werden kann. Wenn die Schule einmal nach aller Pädagogen Meinung erziehlich wirken soll, so kann und darf sich kein Lehrer mit bloßem Stundengeben begnügen; er ist es namentlich den von der Heimat getrennten Schülern schuldig, sie auch zu edlem, wirklich erquickendem und stärkendem Gebrauche ihrer Mußestunden anzuleiten.*) **Keferstein.**

*) Wir haben unsere Ansicht über obigen Gegenstand schon in der Anmerkung zu dem Artikel „Schule und Haus" Seite 12 ausgesprochen. Die Schule hat freilich hierin einen um so schwierigeren Stand, je mehr sich die öffentliche Meinung zu laxen Grundsätzen neigt. Viele Väter werden durch irrthümliche Anwendung des Begriffs der Freiheit auf falsche Wege geführt, sowie durch den Mangel richtiger Unterscheidung des für die verschiedenen Altersstufen Ziemlichen. Der Erwachsene fühlt sich in seinen Freiheitsrechten gekränkt, wenn man ihm Genüsse verbieten will, die nicht an und für sich unsittlich sind, und so giebt es nun Väter (doch bilden sie sicherlich die Minderzahl), welche meinen, das Verbot des Wirthshausbesuchs (und des Tabakrauchens) für ihre erst heranwachsenden Söhne falle unter den gleichen Begriff unzuläßiger Beschränkung der individuellen Freiheit. „Ich habe eine Frau, der Schüler darf noch keine haben," sagte der verstorbene Direktor K. als Parallele hiezu. Dem zehnjährigen Knaben die Cigarre aus dem Munde zu nehmen, gelüstet doch manchen, der sonst ein Freund des Rauchens

Wißbegierde, Lernbegierde, Neugier. Die Reihenfolge dieser verwandten Begriffe müßte streng nach dem natürlichen Entwicklungsgange des Kindeslebens sich so ordnen: Neugier, Wißbegierde, Lernbegierde. Denn das Lernenwollen ist etwas höheres als die Wißbegierde, und die Wißbegierde geht tiefer, ist ernstlicher als die Neugier; Lernbegierde ist nicht eine Kindestugend nur, sondern ziert den Mann bis an sein Ende; wer nichts mehr zu lernen begehrt, der versteinert sich in dem, was er weiß, und ob dessen auch nicht wenig wäre, es wird zum todten Besitz und verliert an Werth von Tag zu Tag. Wißbegierde dagegen werden wir am Jüngling loben, Neugierde beim Kinde natürlich finden, aber sie zuvörderst zur Wißbegierde zu erheben suchen. (Anders, jedoch wesentlich im gleichen Sinne sagt das Schwarz-Curtman'sche Lehrbuch I. S. 115: „Durch den allgemeinen Trieb, jedes Organ in der vom Schöpfer bestimmten Weise zu benutzen, den Thätigkeitstrieb, wird der Mensch veranlaßt zu sehen, zu hören, zu gehen u. s. w. Dieser Trieb veredelt sich zur Wißbegierde und verkehrt sich in Neugierde.") Bleibt die Neugierde eine permanente Eigenschaft — wie zu Demosthenes Zeit die stehende Frage der Athener war: τί νέον; wie noch Paulus in Athen die gleiche Wahrnehmung zu machen hatte (Ap.-G. 17, 21), und wie im Jahre 1871 beim Einzug der Deutschen in Paris die Neugierde selbst durch den mörderischen Haß gegen die Sieger nicht konnte zurückgehalten werden: so ist sie ein Charakterfehler; solch ein Mensch oder Volk bleibt sein Lebenlang kindisch; es ist die innere Leere, die es ihm zum Bedürfnis macht, alle Tage etwas neues zu sehen oder zu hören, um der Langeweile zu entgehen; es ist die Oberflächlichkeit, in deren Folge jedes neue nach kürzester Frist schon wieder alt ist, weil man bloß durch den Reiz des Ungewohnten noch afficirt wird,

ist; eine Kneipgesellschaft desselben Alters fordert doch noch überall die Geißel der Satire heraus. Für das Grenzgebiet, über welches gestritten werden kann, wird durch den Begriff der Entwicklungsjahre die Scheidelinie gezogen. Wer erst in diesen sich befindet, der hat noch nicht das volle Recht der freien Selbstbestimmung, der soll auch nicht, als wäre er ein selbständiges Individuum, außer in der Begleitung Erwachsener, öffentlich — und ein öffentlicher Ort ist doch das Wirthshaus — auftreten wollen; er ist noch kein Mann, sondern will erst einer werden. Dazu aber hilft ihm nicht der, welcher dem Halbjüngling die unnatürlich vorweggenommenen Rechte und Genüsse des wirklichen Jünglings in falschem Liberalismus gewährt und ihm, sofern er Schüler einer höheren Anstalt ist, die gefährliche Anleitung giebt, die Auctorität des Gesetzes zu misachten, sondern wer ihn im Geiste echter Freisinnigkeit anleitet und anhält, hinsichtlich der sinnlichen Genüsse sich innerhalb der natürlichen, altersgemäßen Schranken zu halten, in edler Mäßigung und Selbstbeherrschung sich zu üben und die zusammengehaltene Kraft auf würdige Ziele zu lenken. In dieser Rücksicht kann das Haus mit der Schule z. B. dadurch in dankenswerthester Weise zusammengehen, wenn es seine Räume zu schönen Vereinigungen von Freunden und Genossen öffnet, wenn es zu wissenschaftlichen, musikalischen, ästhetischen Kränzchen Gelegenheit bietet, wie sie da und dort an Gymnasien auch zur Freude der Lehrer bestehen. Leichter ist es freilich, dem Sohne zu verbotenem Wirthshausbesuch das Geld und die Cigarren obendrein zu geben, als etwa die freundliche Erlaubnis, in seinem Zimmer an einem Abend in der Woche eine Anzahl Freunde zu versammeln, die sich mit Vorlesen, freien Vorträgen u. s. f. unterhalten und fördern und nachher mit einem Glase Bier erfrischen; aber im Alter wird einst der Sohn seinem Vater jene Art von Güte schwerlich danken, während sich die Angehörigen der Gymnasialstadt besonders von den Eltern der auswärtigen Schüler durch Einladungen solcher Art einen herzlichen Dank verdienen würden. — Wo freilich eine Aushülfe letzterer Art infolge von localen Schwierigkeiten nicht möglich ist, da mag man den Versuch machen, den ältesten Schülern unter gewißen Bedingungen zu erlauben, daß sie etwa wöchentlich zu bestimmter Zeit in einem anständigen Gasthause in einem besonderen Zimmer zu den bezeichneten Zwecken sich versammeln; Besuche der Lehrer müßen ihnen willkommen sein. Der wichtigste Grund, den man dafür geltend machen kann, liegt in dem Charakter des letzten Gymnasialjahrs als einer Uebergangsperiode zur Universität. In Württemberg hat man seit einigen Jahren an mehreren Gymnasien diesen Versuch gemacht und zwar nach den Mittheilungen der betreffenden Vorstände mit gutem Erfolge. Seit ein paar Monaten hat man auch in Stuttgart die gleiche Einräumung gemacht und auch hier scheint sie sich zu bewähren. D. Red.

nicht aber Luſt hat, die Sache zu durchdenken und was reelles in ihr liegt, heraus zu arbeiten und zu verwerthen. Was von Maria geſagt iſt: „ſie behielt alle Worte, die ſie gehört, und bewegte ſie in ihrem Herzen“ (Luc. 2, 19. 51.), das iſt das Gegentheil jener falſchen Neigung. Dem Kind aber halten wir die Neugier zu gute; es hat noch nichts in ſich ſelber, muß alſo den Inhalt für ſein Vorſtellen, Empfinden und Reflectiren erſt empfangen, erſt ſuchen. Der Unterſchied zwiſchen kindlicher Neugierde und der Neugier des Erwachſenen liegt darin, daß das Kind nicht dürſtet nach neuem, nicht darauf Jagd macht, weil ſich ihm genug neues jeden Tag von ſelber darbietet. Es hat dann nur eben ſeine Freude daran; jedes neue Haus, das es erblickt, jeder Paſſagier, der aus dem Poſtwagen ſteigt, vollends der erſte Gang in die Reſidenz, überhaupt alles, was ihm eine Reiſe zu ſchauen giebt, erregt ſein höchſtes Intereſſe, es beſchäftigt und bereichert ſeine Vorſtellung; weiß uns doch Auguſte Teſchner in ihren Lebensbriefen (I. 1866, S. 43) zu erzählen, wie ſelbſt die Belagerung Breslaus durch Napoleon ihre Luſtigkeit als Kind nicht habe ſchwächen können: „wo ſoll der Kummer herkommen, wenn man einmal beſonders unterhaltende, ungewöhnliche Dinge erlebt, und alles aus dem Gleiſe geht?“ Freilich liegt dem auch ſchon die Grenze ſehr nahe, wo die natürliche Freude an allem neuen in Leichtſinn überzugehen droht, gegen welchen deshalb Gefühl und Nachdenken aufgerufen werden muß, damit das Kind ſich nicht gewöhnt, über dem Neuen das Ernſte, das Folgenreiche zu überſehen, was daran hängt. Auch dem Wiſſen, dem Anſatz beſtimmter Erkenntniſſe, iſt dieſe Neugier nichts weniger als förderlich, wenn ſie auch immerhin dem Kinde zum Anſchauen einer Menge von Gegenſtänden hilft, die einem minder neugierigen entgehen. Ein neugieriger Junge läßt uns keine Ruhe, bis wir ihn in ein Naturaliencabinet, eine Induſtrieausſtellung u. dergl. mitnehmen; aber ehe er einen Gegenſtand auch nur feſt ins Auge gefaßt hat, lockt ihn ein anderer an, und nach einem flüchtigen Blick auf dieſen reizt ihn ein dritter; ſo fährt er wie wild an allem herum und hat ſchließlich von allem eigentlich nichts geſehen, alſo auch nichts gelernt. Das iſt ja eben der ſittliche Fehler an dieſer Neugierde, daß die neue Erkenntnis nicht als Erkenntnis, als Bereicherung des Geiſtes durch erweiterten Wahrheitsbeſitz, ſondern nur als neu, d. h. als bis jetzt ungewohnter und darum noch wirkſamer Reiz empfunden wird; iſt dieſer nach wenigen Augenblicken vorbei, ſo hat der Stoff, der ihn hervorgebracht hatte, keinen Werth mehr, das Auge ſchaut nach etwas noch neuerem aus. Daher iſt eben ein weiter Weg von der Neugierde zur Lernbegierde; das neugierige Kind iſt darum noch nicht auch ein lernbegieriges. Jener Gefahr iſt das nachdenkliche Kind nicht ausgeſetzt; ein ſolches braucht darum nicht weniger neugierig zu ſein, als dies in der Natur des Kindesalters liegt, aber bei ihm verdrängt nicht jeder nächſte Eindruck wieder den vorigen, es macht ſich vielmehr ſeine Gedanken darüber und hat ſo einen wirklichen Gewinn, eine reelle Bereicherung von alle dem, was es neues ſieht oder hört, während das andere, in welchem der Neugierde nicht dieſes Gegengewicht gegeben iſt, von allem, was ihm begegnet, ſchließlich nichts übrig hat, und darum jede Stunde, in welcher nichts neues paſſirt, als Langeweile empfindet. Jene, wenn wir ſo ſagen dürfen, ſolidere Art der Neugierde giebt ſich namentlich darin zu erkennen, daß das Kind, wenn ſeine Vorſtellungsthätigkeit durch irgend eine Erſcheinung in Bewegung geſetzt iſt, ſich durch das, was ſich ihm unmittelbar darbietet, was es ſieht oder hört, nicht vollſtändig befriedigt fühlt; es ſieht nur einen Theil des Gegenſtandes und möchte nun auch die andre, noch verborgene Seite desſelben kennen lernen, es ſieht eine Maſchine und möchte nun auch die Wirkung derſelben beobachten; es hört eine Geſchichte, aber es begehrt nun auch (wie in tauſend und eine Nacht) den weitern Verlauf und den Ausgang derſelben zu hören, es will wiſſen, wie es den ihm vorgeführten Perſonen, für die es Theilnahme empfindet, weiter ergangen iſt. Und damit iſt die Neugier auf dem Wege zur Wißbegierde zu werden; „ſo wird ſich,“ ſagt Beneke, Erz.- u. Unt.-L. I. S. 356, „die Neugier, d. h. das Aufſtreben zur Fortführung oder Vollendung von unbedeutenderen Gruppen oder Reihen allmählich in Wißbegierde

verwandeln, d. h. in das Aufſtreben zur Erweiterung oder Vollendung bedeutenderer Vorſtellungsganzen; ſo wird ein Faden angeknüpft, der, ohne abzureißen, ins Unendliche hin weiter geſponnen und die Grundlage eines reichen und künſtlichen Gewebes werden kann." An dieſem Puncte ſtellt ſich jene Frageluſt ein, womit uns ein lebhafter Knabe ermüden, ja faſt peinigen kann, zumal wenn er Fragen an uns ſtellt, die wir ſelber nicht zu beantworten wiſſen oder über die man ihm den richtigen Aufſchluß nicht nach Baſedow's oder Wolke's Manier geben kann, weil es ſich um Dinge handelt, die er noch gar nicht wiſſen ſoll, deren Beſchreibung oder Erklärung ſeine Phantaſie auf gefährliche Wege führen könnte. Iſt es wirklich Wißbegierde, aus welcher die Fragen entſpringen, ſo muß man ſie beantworten, ſo weit man ſie immer beantworten kann, und darf den kleinen Frager nicht ungeduldig abweiſen, wofern man nicht mit nöthigeren Dingen beſchäftigt iſt oder die Unterhaltung Erwachſener dadurch geſtört wird. Nimmt der Junge darauf keine Rückſicht, d. h. iſt ſein Fragen ein vorlautes, naſeweiſes, oder giebt ſich darin jene Eitelkeit zu erkennen, die ſich im ewigen Fragen gefällt und die dann auf die Antworten kaum merkt, dann iſt der Frager zur Ruhe zu verweiſen, denn alsdann iſt es nicht mehr die Wißbegierde, die ihn dazu treibt. — Dergleichen Unterhaltung kann ſich auch auf dem Gebiete des Scherzes bewegen, indem man eine Frage ſcheinbar treffend beantwortet und doch ſtatt der Wahrheit nur einen Witz producirt. Es giebt unter den Kindern ſolche Fragen und Antworten, die traditionell geworden ſind, z. B. Warum ſchließt der Hahn die Augen, wenn er kräht? Antwort: weil er's auswendig kann. Warum kann man die Mondſichel nicht zum Kornſchneiden brauchen? Weil ſie keine Handhabe hat. Damit iſt der Wißbegierde nicht wirklich gedient; aber wenn ſie ſich auch momentan zufrieden giebt, weil die Phantaſie daran eine Nahrung findet, ſo wird ein nachdenkliches Kind ſelber dadurch zu weiteren Fragen veranlaßt, weil ihm doch Zweifel kommen, ob der angegebene Grund der wirkliche ſein könne.

Lernbegierde endlich iſt eine unter Zucht und Ordnung ſich ſtellende Wißbegierde. Lernbegierig iſt der Knabe, der nicht nach allem möglichen und unmöglichen fragt und alles, was irgend einen Reiz auf ihn ausübt, zuſammenrafft, ſondern der vorzugsweiſe dasjenige ſich anzueignen und ſich damit geiſtig immer mehr zu bereichern ſtrebt, was er lernen ſoll. Darin liegt ein Zweifaches: erſtens eine gewiße Einheit, ein Zuſammenhang des Wiſſens ſtatt einzelner Kenntniſſe; zweitens aber, weil dieſe Einheit, dieſer Zuſammenhang natürlich nicht vom Knaben ſelber, gleichſam als leerer Rahmen aufgeſtellt werden kann, den er nun im Verlauf ſeines Lebens ausfüllen will, ſondern auf Grund der geſammten Wiſſenſchaft ſich in Form von Lehrfächern, von allgemeinen und Berufswiſſenſchaften fixirt und den concreteſten Ausdruck im Schulplan gefunden hat, ſo liegt in der Lernbegierde zugleich das Moment des Gehorſams, der Pflichttreue: lernbegierig iſt der Knabe, der lernen *will*, was er lernen *ſoll*. Eben deshalb ſind wißbegierige Kinder keineswegs immer auch lernbegierig; ſie wollen manchmal alles mögliche wiſſen, nur das nicht, was ſie wiſſen ſollen; z. B. die unregelmäßigen Verba ſich einzuprägen, hat mancher wißbegierige Junge nicht das geringſte eigene Verlangen. Wenn jedoch der Lernbegierige einſtweilen auch ſolche Kenntniſſe, die für die eigene Wißbegierde wenig oder keinen Reiz haben, ſich dennoch richtig anzueignen bemüht iſt, weil ſie einmal zu dem gehören, was er lernen ſoll; wenn alſo dieſes Lernen für ihn noch keinen im Gegenſtand ſelber ruhenden, ſachlichen Werth hat, ſondern ihm nur dazu dienen muß, ſich auf die Schulſtunde gut präpariren zu können und ein fehlerfreies Hebdomadar zu liefern, alſo eigentlich nur den Lehrer zufrieden zu ſtellen: ſo würde der ſchließliche Ertrag für den ganzen Menſchen, für ſeine Geſammtbildung doch ein zweifelhafter ſein, wenn nicht allmählich die Freude an der Erkenntnis, alſo an der Wahrheit ſelber mit jenem Pflichtgefühl ſich verbinden und ſo auch das Sollen zur Potenz des freien Wollens erhoben würde. Hat der Schüler einmal kraft jener Pflichttreue die erſten, elementaren Schwierigkeiten überwunden, iſt ihm der Weg zu einem Gegenſtand inſoweit gebahnt und aufgeräumt, daß dieſer frei auf ſeinen Geiſt wirken

kann, erwacht in ihm das Gefühl z. B. für die Schönheit einer wohlgebauten griechiſchen oder lateiniſchen Periode, geht ihm ein Licht auf über die Logik, die ſich in der anfangs ſo willkürlich, ja tyranniſch ausſehenden Sprachregel offenbart, lernt er die Sprache ſelber mit immer mehr Freiheit handhaben, oder kommt ihm zum Bewußtſein, daß die Geſchichte nicht aus Zahlen und Namen nur beſteht, die man nun einmal an der Schnur müße herſagen können, wird ſie ihm vielmehr lebendig, gewinnt er einen Einblick in die großen Zuſammenhänge der Zeiten und Begebenheiten und ein perſönliches Intereſſe für die großen Männer, die Träger der Geſchichte: dann kommt erſt die rechte Lernbegierde über ihn, dieſelbe, die dem Manne der Wiſſenſchaft ſein Studium, alſo ſeine Lebensarbeit zum Lebensgenuſſe macht. Wahrheit iſt die Braut, um die er wirbt, und die er deshalb nicht weniger glühend liebt, wenn er ſich auch bis ans Ende auf allen Stufen wieder ſagen muß: Unſer Wiſſen iſt Stückwerk. Iſt es die reine Liebe zur Wahrheit, die ihn bereit und begierig macht, immer noch zu lernen, alſo auch immer wieder ſich corrigiren zu laſſen, und ſomit die Wahrheit anzunehmen, von welcher Seite ſie ſich auch darbieten mag, — im Gegenſatz gegen den Dünkel der Meiſter und der Schüler, die nur das an ſich herankommen laſſen, was ihre Farbe trägt oder in ihren Kram paßt: — ſo iſt er auch gegen die beiden Abwege geſichert, die uns durch die Figuren des Doctor Fauſt und des Famulus Wagner ſignaliſirt ſind. Der letztere bekennt: „zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wiſſen“ — nur eben um das Bewußtſein zu haben, er ſei ein höchſt gelehrter Mann; das iſt jenes encyklopädiſche Wiſſen, da man emſig ſammelt und anhäuft, was man zuſammenkriegt — und doch ſind es, wie Fauſt ſagt, ſtatt der geſuchten Schätze nur Regenwürmer. Gegen dieſe alles mit Behagen verſchlingende und am Ende doch den innern Menſchen leer und dürftig laſſende Lernbegierde hat Ziller (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 307 f.) Richtiges geſagt. Es iſt mir freilich keine Wahrheit und kein Gebiet der Wahrheit durch irgend ein göttliches oder menſchliches Geſetz verſchloſſen, und es giebt ein allgemeines Wiſſen, das, obwohl es in den verſchiedenſten Wiſſenſchaften ſeine Heimat hat, doch jedem Gebildeten eignen ſoll. Aber wie dieſe allgemeine Bildung bis zu einem gewißen Puncte jedem Fachſtudium vorausgehen muß, ſo kann ſie hernach der ſelbſtändigen Arbeit des Mannes auf dem ihm durch Begabung und Beruf angewieſenen Felde nur immer zur Seite gehen; muß er ſich zu dieſer ſeiner Lebensarbeit concentriren, weil nur dann eines Einzelnen Kraft ausreicht, um Tüchtiges zu leiſten, ſo wird jenes nach allen Seiten gehende Lernen ihm vielmehr Erholung ſein und nicht ſowohl auf methodiſchem Wege, als vielmehr bei Gelegenheit, aber durch gute Benützung derſelben bewerkſtelligt werden. — Der Wiſſensdrang eines Fauſt aber, der zu dem troſtloſen Reſultat gelangt: „Ich ſehe, daß wir nichts wiſſen können, das will mir ſchier das Herz verbrennen“ — dieſe unerſättliche Lernbegierde iſt vielmehr eine leidenſchaftliche Begehrlichkeit, die titanenhaft dagegen anſtürmt, daß, was ſie doch nicht ändern kann, der Menſch ein endliches Weſen und darum auch ſein Wiſſen ein beſchränktes iſt. Um deswillen aber, daß „ins Innere der Natur kein geſchaffener Geiſt dringt,“ daß uns die unſichtbare Welt verborgen iſt und darum die letzten tiefſten Gründe und Quellen alles Seins unzugänglich und unfaßbar ſind, — um deswillen auch die uns zugängliche Wahrheit gering zu achten, das iſt das verrätheriſche Zeichen, daß es nicht die Wahrheit ſelber iſt, die man ſucht und liebt, ſondern nur das ſtolze Bewußtſein ihres Beſitzes; es iſt eine Art Geiz oder Habſucht, da man, je mehr man beſitzt, um ſo ungenügſamer wird. An dieſem Puncte kommt dagegen dasjenige Wiſſen zu ſeinem vollen Recht und ſeinem Werth, das ſich auf Glauben im Sinne des Chriſtenthums ſtützt; indem ich Gottes im Glauben gewiß bin auf Grund ſeiner Selbſtoffenbarung, iſt mir bereits der Blick ins Centrum aller Dinge gegeben, auch wenn ich weder die ganze Peripherie überſchaue noch alle Radien entdecke, die jeden Punct mit dem Centrum verbinden. Und ſo liegt in der Glaubenserkenntnis beides, einerſeits der Antrieb, alles einzelne Wiſſen mehr und mehr in Zuſammenhang

zu bringen, es zur Einheit zur erheben, d. h. eben sowohl jene Peripherie als die Radien immer vollständiger zu ziehen, andererseits aber auch das Motiv der Beruhigung (mit Martensens Ethik zu sprechen: das Quietiv), daß, wenn mir auch stets noch zahlreiche Lücken übrig bleiben, ich doch weiß: sie sind objectiv nicht vorhanden; und wie in Gott diese Einheit aller Dinge reell existirt, so freut sich der Christ der Hoffnung auf ein Schauen Gottes, auf ein Erkennen, „gleich wie ich erkennet bin" (1 Cor. 13, 12). So ist es in der That das Christenthum, welches die rechte, gesunde Lernbegierde einflößt und nährt; es ist weit entfernt, den Wissenstrieb zu lähmen, es macht niemanden träge und denkfaul, wie das jesuitische Princip der „Opferung des Intellects," d. h. der blinden Unterwerfung unter eine äußere Autorität; es setzt der Lernbegierde keine gewaltsame, äußerliche Schranke — wir sollen ja „begreifen lernen, welches da sei die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe" (Eph. 3, 18); aber es erhält sie bescheiden und macht sie beglückend, da sich auf jeder Stufe „die Liebe der Wahrheit freut." (1 Cor. 13, 6).

Die pädagogischen und didaktischen Folgerungen aus Obigem ergeben sich von selbst, daher wir sie hier nicht zu entwickeln brauchen; es wird einleuchten, daß damit nicht eine falsche, vorzeitige und äußerliche Concentration (s. die Artikel in Band I.) befürwortet ist. Wird im Kinde nur einstweilen der rechte feste Grund der Gesinnung gelegt, so weiß seiner Zeit der ausgereifte, männliche Geist die disparaten Kenntnisse selber um jenes Centrum, das Leben in Gott, zu sammeln und diesem zu assimiliren.

Palmer.

Witz. In der älteren Sprache, wie in unserer Bibelübersetzung hat das Wort die sittlich-intellectuelle Bedeutung von Verstand, Vorsicht, Klugheit, Weisheit und steht im Gegensatz zu Albernheit, Thorheit, Narrheit. Vgl. Jesaias Cap. 44, 19; Spr. Sol. Cap. 8, 5. 12; Cap. 12, 16. 23; Cap. 14, 15. 18. Nur in dem Ausdruck „gewitzigt" klingt uns noch der frühere Sinn nach, soferne damit ein Kluggewordensein durch Schaden, also ein praktisches Verhalten auf Grund von Lebenserfahrungen gemeint wird. Neuerer Zeit und nachdem durch englische Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts (z. B. Yorks empfindsame Reisen u. a.) die Ader dazu geöffnet ist, gehört das, was man mit „Witz" bezeichnet, in das Gebiet der geselligen Unterhaltung und hat also das Wort an Gewicht und Ernst verloren.

Seiner Erscheinung nach ist der Witz zwar eine Verstandesfunction und auf den Verstand wirkend, jedoch seine Herkunft ist nicht in den Regionen der willkürlichen Ueberlegung zu suchen, man kann ihn nicht machen, sondern er macht sich selbst, ist gleichsam ein Einfall aus dem Reich der unbewußten Geistesbewegung in das besonnene Denken, ein Blitz aus dunklem Hintergrund; daher auch durch ihn wohl eine rasche Helle über die Gegenstände ausgegossen wird, aber diese wirkt mehr blendend als beleuchtend. Es pflegt der Witz unwillkürlich Contraste zu verbinden, Aehnlichkeiten aufzudecken, wodurch Verschiedenes einander nahe gebracht wird, — Jean Paul nennt ihn einmal den verkleideten Priester, der ungleiche Paare copulire — und Mittelglieder zu überspringen; ebendarum bringt er bei dem Hörer ein augenblickliches Erschrecken und Stutzen des Verstandes hervor, welches sich sofort bei vorhandenem raschem Sammlungsvermögen in Heiterkeit auflöst, und in diesem Falle dient der Witz als eine Würze der Geselligkeit; andernfalls aber und wo er auf solche trifft, die sich in ihn nicht finden können, wird er als eine Verletzung empfunden, selbst wenn sie persönlich nicht davon getroffen werden.

Sind diese Bemerkungen richtig, so müßen sich aus ihnen auch pädagogische Regeln ableiten lassen, welche dem Verhalten des Erziehers gegenüber von dem Zögling gelten. Dabei fragt sich *zuerst*, ob und inwieweit der erstere im Umgang mit Kindern und jungen Leuten den Einfällen des Witzes Raum lassen dürfe. Und hier ist vor allem andern zu beachten, daß eben das Unwillkürliche und Blitzartige an solchen Einfällen die Gefahr in sicht trägt, auch Ungeeignetes mit hervorschießen zu lassen; mag daher ein Witzwort schon auf der Zunge liegen, so soll es noch unterwegs bis zu den Lippen

darauf untersucht werden, ob es auch fromme und sich zieme; und zwar ob es sich zieme für den Mann unter Kindern, unter Jünglingen und Jungfrauen, und ob es diesen fromme. Erregt ein solches Wort mehr als eine bloße Erheiterung, wirkt es auf den Lachreiz, so ist der Auctorität Abbruch gethan und unversehens sind die Schranken der Zucht übersprungen. Sich gehen lassen auf der einen Seite zieht Ungebundenheit auf der andern nach sich. Wir reden natürlich hier nicht von solchen Einfällen, die an das Frivole streifen und von frivolen Gemüthern verstanden werden, auch das nur Komische verträgt sich nicht mit der pädagogischen gravitas, ohne welche kein Regiment in der Schule bestehen kann. Vollends unerlaubt sind solche Witze, welche auf Kosten der Schwachen gemacht werden. An und für sich soll der Witz nie ungutmüthig sein, wie denn einem solchen schon das wesentliche Merkmal des Unwillkürlichen fehlt, weil eine Absicht aus demselben hervorleuchtet. Aber auch wo es ohne schlimme Absicht geschieht, sondern wo eben nur mit dem Spötteln und Witzeln irgend eine natürliche Unbeholfenheit, Schüchternheit u. dergl. getroffen wird, da fühlt sich der Zögling verletzt, verliert den Muth und überdem setzen hernach die Kameraden gern in gröberer Weise gegen den Unglücklichen fort, was etwa der Lehrer mit feineren, stichelnden Worten gethan hatte. Ganz und gar verwerflich ist aber der Witz des Erziehers über positive Verfehlungen eines Zöglings, denn die Gegenwirkung wider solche, die Bekämpfung der Erscheinungen der Sünde muß ihre Waffen in einem ganz andern Zeughaus suchen, als in demjenigen, woraus dem sich gehen lassenden Verstand seine Spielzeuge zufallen.

Wir haben den Witz in das Gebiet der geselligen Unterhaltung verwiesen; daraus folgt, daß er nur an solche Orte gehört, wo die Bedingungen der Geselligkeit vorhanden sind, und daß er nur in dem Maße zuläßig ist, als es die Umgangsregeln überhaupt gestatten. Am natürlichsten tritt er in solche Kreise, wo Gleich und Gleich sich gesellt hat; hier kommt Amts- und Alterswürde nicht in Frage, man vergiebt sich nichts, indem man Heiterkeit erweckt, und verletzt weniger, weil dem etwa stechenden Wort jener Zusatz von Schärfe fehlt, der in dem Getroffenen durch das Gefühl von Inferiorität erweckt wird. Doch hat das Gleich und Gleich auch wieder seine Gefahren: man wird gerne gar zu ungenirt, läßt sich gehen und sprudelt unbedacht hervor, was einem in den Mund kommt; namentlich verirren sich hier die Witze nach einer Seite hin, welche durch das Gefühl der Scham vielmehr sollte unzugänglich gemacht sein; dann dienen sie nimmer der Erheiterung; anstatt der wohlthätigen Motion eines in Unschuld fröhlichen Lachens bricht ein rohes Gelächter aus, und bald wälzt sich die Unterhaltung im Schlamm der Gemeinheit. Sind aber Ungleiche beisammen und ist die Gesellschaft gemischt, so bleibt dem Wetterleuchten des Witzes ein desto kleinerer Spielraum übrig. Abgesehen vom Schicklichen ist das weibliche Geschlecht in der Regel weniger empfänglich für solches Verstandesspiel als das männliche; im Zusammensein von sog. Gebildeten und Ungebildeten sehen sich die letzteren leicht als „gehänselt" an und fühlen sich verletzt, wenn sie ein und das andere zum Scherz gesagte Wort nicht sogleich fassen, und wenn die Bauern unter sich auch wohl Derbes vertragen, so wollen sie doch nicht, daß die „Herren" in einen ähnlichen Ton verfallen, haben auch Verdacht, man mache sich über sie lustig, wenn sie jemand zum Lachen bringt. Bemerkenswerth, wie wenig Anklang Hebels heitere Scherze bei demselben Volksstamm finden, in dessen eigener Mundart sie reden, und wie solche Abschnitte in Lesebüchern für die Volksschule, die den Gebildeten wegen ihrer harmlosen Scherze wohl gefallen, gerade dem einfachen Volksgeschmack gar nicht munden. Das Volk will sich gehoben fühlen, wenn man zu ihm spricht, und hat keinen Dank für eine solche Herablassung, die nicht zugleich Erhebung wirkt. — Also der Höherstehende, es sei an Alter, Rang oder Bildung hat sich wohl zu hüten, wenn in ihm die witzige Ader gerne anspringt, und umgekehrt vergiebt sich auch der Geringere, wenn er vor Höheren sich dazu hergiebt, die Kosten der Unterhaltung zu tragen durch Erregung von Lachen. Vor Alters hat man sich zu diesem Zweck eigene Leute gehalten, die sogar durch künstliche Mittel dazu vorbereitet und eigentlich abgerichtet wurden, die Gesellschaft mit

ihren Späſſen zu ergetzen; es gehörte zur Diät oder vielmehr zur Vorbeugung gegen die Folgen einer Verfehlung wider die Regeln der Diätetik durch Schmäuſe und Völlerei, daß der Hofnarr des Fürſten, oder eines reichen Kaufherrn Leibnarr während der Pauſen der langen Mahlzeit die Gäſte zum erſchütternden Lachen zu bringen hatte. Wohl beſaßen dieſe Menſchen zugleich das Vorrecht, ihren Herren manchmal Wahrheiten zu ſagen, die ſonſt niemand ihnen zu ſagen gewagt hätte; deren Witz war dann allerdings zuweilen die in Narrentracht verkleidete Weisheit, aber an und für ſich war es doch eine Verſündigung an der Menſchenwürde, das Spaßmachen als Lebensberuf treiben zu müßen; und ſo iſt's auch nicht würdig, wenn jetzt einer ſich freiwillig dazu gebrauchen läßt, in ſeiner Geſellſchaft nach der Weiſe jener gewerbsmäßigen Narren Dienſte zu leiſten, ſo daß alle darauf im voraus ſpannen, er bringe etwas mit, was ihnen Lachen erregt und ihn zum Preisgeben aufſtacheln. Künſtlichkeit, Gezwungenheit und Abſichtlichkeit iſt ohnedies des Witzes Tod, und unter Gebildeten ſchickt ſich nur eben das Ungefähr der die Heiterkeit erregenden Einfälle, wie ſie harmlos und gutmüthig in den Stunden der geſelligen Erholung kommen und gelingen.

Man ſieht, daß ſchon in geſelliger Hinſicht es um den Witz eine Sache iſt, die immerhin der Regelung durch diejenige ſittlich-intellectuelle Verfaſſung des Geiſtes und Herzens bedarf, welche in der Bibelſprache mit dem Worte „Witz" bezeichnet wird, nemlich durch Vorſicht, Klugheit, Weisheit, ſonſt verfallen die zu ſolchen Einfällen Geneigten ins Aberwitzige, Alberne und Thörichte und Scherz wird zu Schimpf. Daher je raſcher und reichlicher die witzige Ader fließt, um ſo mehr waffne man ſich mit dem: „Ich habe mir vorgeſetzt, ich will mich hüten, daß ich nicht ſündige mit meiner Zunge" (Pſ. 39, 1).

Was nun aber für's andere von der Behandlung der Zöglinge in Abſicht auf ihre eigenen Erzeugniſſe von Witz zu ſagen iſt, das ergiebt ſich von ſelbſt aus dem Bisherigen. Das an ſich regelloſe und keineswegs gefahrloſe Thun des Verſtandes in der Region der Einfälle fordert den Erzieher zum Aufmerken, Lenken und unter Umſtänden auch zum Bekämpfen und Heilen auf. Vor allem iſt es daher als eine pädagogiſche Verirrung Jean Pauls zu bezeichnen, wenn er nach ſeiner Levana die Zöglinge zur Hervorbringung witziger Gedanken angeleitet, ſogar um dazu aufzumuntern, dieſelben gebucht und eine Sammlung daraus angelegt hat. Davon abgeſehen, daß es ein innerer Widerſpruch iſt, herauszulocken, was ſeiner Natur nach nur unwillkürlich zu entſtehen hat, und daß ſolche Gedankenblitze keiner außerhalb des Menſchen aufgeſtellten Elektriſirmaſchine bedürfen, um hervorzuſpringen, ſo erſcheint es als eine Beförderung der Frühreife und Nährung des Fürwitzes, als Verletzung der kindlichen Unbefangenheit, wenn auf derlei Verſtandeseffulgurationen hingewirkt wird. Im Gegentheil iſt es die Aufgabe des Erziehers, mäßigend einzuſchreiten, wo ſich Anlage und Neigung zum Witz frühzeitig eingeſtellt hat. Denn nicht nur kann derſelbe nach dem oben Bemerkten zu einer Untugend im geſelligen Leben werden, ſondern namentlich auch dem ſoliden Lernen und Streben zum Nachtheil gereichen. Der Witz bedarf keiner geiſtigen Anſtrengung, er erzeugt ſich ohne Zuthun deſſen, dem er kommt; gerade mit ſeinen Gedankenſprüngen ſpottet er des geordneten, ſoliden Nachdenkens, durch den Beifall, den er findet, bringt er ſeinem Urheber eine mühelos erworbene Selbſtbefriedigung und erweckt den Schein und die Einbildung von Genialität. Das alles iſt der frühen Jugend keineswegs förderlich, mit ſolchem vorzeitigen Funkenſprühen wird inneres Leuchten und Wärmen eher vergeudet als gemehrt. So wenig nun ein pedantiſches Wehren und Niederdrücken helfen kann, ſo iſt doch dagegen einzuſchreiten, wenn das Witzemachen bei dem einen und andern habituell und zum geſelligen Gewerbe werden will. Die Jugend darf auch nach dieſer Seite hin Luft für ihre natürliche Heiterkeit haben, nur ſoll dabei die gerade hier ſo ſchnell überſprungene Schranke der Wohlanſtändigkeit gewahrt und ſoll zugleich der Einzelne dagegen behütet werden, entweder als gutmüthiger Spaßmacher unter den Kameraden dienend den

eigenen persönlichen Werth einzubüßen, oder seine Lichter in verletzender Weise über Schwache leuchten zu lassen und auf Kosten derselben zu glänzen. Nicht zu übersehen ist auch, daß der ungezügelte Witz in Schelmenstücken praktisch zu werden sucht, wobei sodann der von der Verstandesseite betrachtet vielleicht gute in der That zu einem moralisch schlechten Witze wird.

Haben wir bis daher unsern Gegenstand vorwiegend pathologisch ins Auge gefaßt, so darf zum Schlusse doch nicht vergessen werden, daß es auch harmlose und zur anständigen Erholung dienende Uebungen des Verstandes im Ueberspringen von Gräben und im Voltigiren giebt, das sind z. B. gute Räthsel, in deren Erfindung und Lösung der Witz sich ergehen kann und wobei sich beides vereinigt: der unwillkürliche Einfall und das Sichbesinnen. Auch unser Zahlensystem bietet Gelegenheit zu solchen Turnübungen des Verstandes; man denke nur z. B. an die Erscheinungen des Neuners, die auf den ersten Anblick räthselhaft sich unschwer zur Erklärung stellen. Von dieser Seite betrachtet lassen sich die Anläufe des Witzes rechtfertigen als Uebergänge aus dem leichten Denken in das ernstere Sinnen. **A. Hauber.**

Wörterbuch. Nicht die letzte unter den Fragen, welche das Leben des Schulmanns bewegen, ist die: welcher Art sollen die Wörterbücher sein, welche die Schule sich wünschen muß, und welche unter den vorhandenen sollen dem Schüler empfohlen werden? Denn in dieser Encyklopädie kann es sich nicht um die großen Thesauren, um die ausführlichen Handwörterbücher handeln, welche durch ihren Umfang fast noch mehr als durch ihren Preis vom Gebrauch des Schülers ausgeschlossen sind, sondern um die kleinen handlichen Werke, welche den Schüler einladen sollen, von ihnen Gebrauch zu machen und in ihnen Belehrung zu suchen.

Naturgemäß zerfällt die Untersuchung in zwei Theile, indem wir zuerst die Wörterbücher betrachten, welche der Schüler zur Exposition braucht, und dann die, welche ihm zur Composition dienen sollen. Was die ersteren betrifft, so fragen wir zuerst nach dem aufzunehmenden Wortschatz, dann nach der Anordnung des Ganzen und endlich nach der der einzelnen Artikel.

In Betreff des aufzunehmenden Wortschatzes hat man in früheren Zeiten so gut als keinen Unterschied zwischen den großen Thesauren*) und den kleinen Wörterbüchern gemacht.

*) Auf besonderen Wunsch der Redaction geben wir in einer Anmerkung einiges Geschichtliche über die ältere Lexikographie, soweit die Schätze der alten reichsstädtischen, jetzt dem Gymnasium gehörigen, Bibliothek von Heilbronn uns Anschauung und Urtheil möglich gemacht. Den Reigen eröffnet das lateinische Wörterbuch des Calepinus (geb. 1435, † 1511), von seinen Ordensbrüdern, den Augustiner-Eremiten in Bergamo, 1519 nach seinem Tode aus seiner Handschrift herausgegeben. Ihm folgte 1532 der lateinische Thesaurus des Robert Stephanus. Dann des Nizolius († 1540) Apparatus latinæ locutionis ex Ciceronis libris collectus, seit 1535 in vielen Ausgaben und Bearbeitungen erschienen. Im 16. Jahrhundert folgten noch mehrere lateinische Thesauren, wie der des Philippus Thingius, Lyon 1573, und des Faber Soranus Thesaurus eruditionis scholasticae, Leipzig 1587. Eine Umarbeitung von Robert Stephanus ist J. M. Gesners Thesaurus, Leipzig 1749; dagegen wollte Forcellini († 1768) ursprünglich den Calepinus vervollständigen, bis er merkte, daß es leichter sei, ein eigenes Werk zu schaffen, an dem er nun 1718—55 arbeitete; aber erst nach seinem Tode erschien sein Thesaurus, Padua 1771; in unserem Jahrhundert wurde er durch Furlanetto neu bearbeitet und fast gleichzeitig von mehreren sächsischen Gelehrten mit preußisch-russischen Subsidien. Zwei neue Bearbeitungen erscheinen gegenwärtig in Italien. — An der Spitze der griechischen Lexikographie steht der Thesaurus des Heinrich Stephanus von 1572. Ihm folgte schon 1577 das *Λεξικὸν Ἑλληνορωμαϊκόν*, hoc est dictionarium græcolatinum, nunc hoc anno ex variis authoribus, commentariis, thesauris et accessionibus locupletatum, illustratum et emendatum per Budæum, Tusanum, Gesnerum, Junium, Constantinum, Hartungum, Hopperum, Xylandrum, Basileae.

Doch giengen auch die Schüler nicht ganz leer aus. Schon Joannes Cocleus sah sich genöthigt, seiner lateinisch geschriebenen lateinischen Grammatik (Nürnberg 1515) ein alphabetisch geordnetes

Sieht man von den Gloſſen und ähnlichen Raritäten ab, ſo waren die Schulwörterbücher lediglich Auszüge aus den großen Werken, Auszüge, welche am Ende — namentlich in

lateiniſch-deutſches Wörterbuch von 198 Seiten als Anhang beizugeben, das ſich nicht auf die bloße Ueberſetzung beſchränkt, ſondern noch eine Menge Phraſen und Citate aus den verſchiedenſten lateiniſchen Autoren bis auf die chriſtlichen herab giebt. Robert Stephanus ließ ſeinem lateiniſchen Theſaurus einen lateiniſch-franzöſiſchen Auszug auf dem Fuße folgen, den der Verfaſſer leider nicht zu Geſicht bekommen konnte, und dieſer bildet die Grundlage des Dictionarium latinegermanicum von Cholinus und Friſius, Zürich 1541, womit ſie ein Werk liefern wollten, das nicht bloß der Jugend genügen, ſondern auch dem minder Bemittelten für ſein ganzes Leben ausreichen ſollte. Ein deutſch-lateiniſch-griechiſches Wörterbuch lieferte Heinrich Decimator, Leipzig 1582, das zugleich die Stelle eines Gradus ad Parnassum vertritt durch einen großen Reichthum poetiſcher Beiwörter und Wendungen.

Ganz anderer Art, aber von eigenthümlichem Verdienſt ſind nach Materien geordnete Wörterſammlungen, wie der Nomenclator des Hadrianus Junius, Antwerpen 1576, Omnium rerum propria nomina variis linguis explicata indicans. Hier iſt das Latein zu Grunde gelegt und in 6 Sprachen (deutſch, holländiſch, franzöſiſch, italieniſch, ſpaniſch, engliſch) überſetzt. Das erſte Capitel hat die Ueberſchrift de re libraria et librorum materia, das zweite de homine et partibus humani corporis, das dritte de animalibus quadrupedibus u. ſ. w. Eine Ueberſicht der Materien iſt nicht vorhanden, dafür ein ausführlicher lateiniſcher Index. Gleicher Art iſt der Nomenclator trilinguis graeco-latino-germanicus des Nicodemus Friſchlin, Frankfurt 1586, in 177 Capitel geordnet. Eine vorgedruckte Ueberſicht der Capitel erſpart den Index. Friſchlin beginnt mit Gott und den Engeln, läßt den Himmel und die Geſtirne, die Natur, Ort, Zeit, Elemente folgen, geht ſpäter auf den Menſchen über und ſchließt mit Teſtament, Tod und Begräbnis. Beide Sammlungen enthalten nur Subſtantiva, aber die Zuſammenſtellung des Verwandten hat für ein gewißes Alter der Schüler entſchieden etwas zweckmäßiges.

Im vorigen Jahrhundert ſcheint das lateiniſch-deutſche und deutſch-lateiniſche Wörterbuch von Erykus Weißmann ganz beſondere Verbreitung genoſſen zu haben, das zwiſchen 1758 und 1775 zwölf Auflagen erlebte. Dann aber folgten die vier Wörterbücher von Jmm. Scheller († 1803), von 1780 an; nach ſeinem Tode beſorgten Lünemann, (Groteſend), Billerbeck und endlich Georges die neuen Auflagen, durch welche das urſprüngliche Werk dergeſtalt verändert worden iſt, daß Georges mit Recht ſchließlich auch Schellers Namen vom Titel hat verſchwinden laſſen. Während der kleine Scheller urſprünglich ein Schulwörterbuch war, iſt der aus ihm hervorgegangene Georges (6. Auflage 1869, wäre nach der alten Zählung die 13. Auflage von Scheller) von einem Umfang und einer Reichhaltigkeit des Inhalts, welche über die Bedürfniſſe der Schule weit hinausgehen.

Im Griechiſchen iſt weit weniger geſchehen: von des H. Stephanus Theſaurus machte Scapula heimlich einen Auszug, durch welchen er jenen nicht bloß um die Früchte ſeines Fleißes betrogen, ſondern geradezu ruinirt hat. Aus dieſem Scapula ſetzte Benjamin Heberich ſein Lexicon manuale zuſammen (Leipzig 1722), das nachher durch Erneſti wiederholt aufgelegt wurde, bis J. G. Schneider († 1822) auf Grundlage dieſes Erneſti-Heberich ſein griechiſches Wörterbuch (erſte Auflage 1797, dritte 1819) verfaßte. Von Stephanus an, klagt Paſſow nicht mit Unrecht, ſei in der griechiſchen Lexikographie ein ſteter Rückſchritt geweſen, bis mit Schneider eine Umkehr eintrat, die durch Paſſows Fortbau auf Schneider und Umarbeitung ſeines Wörterbuchs (erſte von Paſſow beſorgte Ausgabe Schneiders 1819, vierte 1831) zu einem fröhlichen und ſicheren Fortſchritt wurde, weil Paſſow ſich zuerſt darüber klar geworden iſt, was der Lexikograph zu leiſten und wie er es anzufangen habe, um dem hochgeſteckten Ziele allmählich Schritt für Schritt näher zu kommen. Dagegen Riemer's Wörterbücher (erſte Auflage 1802, vierte 1824) zeigen keinen Fortſchritt. Pape (erſte Auflage 1842, zweite 1849 f.) hat mit Hülfe von Specialwörterbüchern den attiſchen Sprachgebrauch ungleich beſſer ausgebeutet als ſeine Vorgänger, und namentlich durch die große Menge Citate dem, der nachſchlagen will und kann, die Möglichkeit geboten, ſich genauer zu unterrichten, wo ihm das Wörterbuch nicht genügen will. Aber ein eigentliches Fortbauen auf Paſſows Grundlage durch die lexikaliſche Durcharbeitung eines noch nicht conſequent ausgebeuteten Kreiſes von Autoren (etwa die Anthologie ausgenommen) iſt doch bei ihm nicht

den Werken, die nach dem Muster der Taschenwörterbücher der modernen Sprachen gefertigt sind*) — fast nichts mehr enthielten als je ein Wort der fremden Sprache und eines der eigenen. Schulwörterbücher konnte man diese Auszüge bloß deswegen heißen, weil sie durch ihren billigen Preis auch dem Aermeren zugänglich waren. Dagegen mußte jedem, der irgend die Mittel dazu besaß oder der seine Studien weiter treiben wollte, aufs dringendste empfohlen werden, ein größeres Wörterbuch sich anzuschaffen. Es war daher ein wirklich neuer und fruchtbarer Gedanke, eigentliche Schulwörterbücher dadurch zu schaffen, daß man nach einem festen Plan den Kreis der zu berücksichtigenden Schriftsteller einschränkte, infolge davon eine Masse von Wörtern und Bedeutungen über Bord warf und dafür die geringere Zahl von Autoren desto sorgfältiger und ausgiebiger lexikalisch verwerthete. Im Lateinischen ist hier Ingerslev vorangegangen mit seinem Schulwörterbuch (erste Auflage 1852, zweite 1859, dritte zweiter Abdruck 1870). Er wollte den vollständigen Sprachgebrauch von Cicero, Sallust, Nepos, Cäsar, Livius, Tacitus, Horaz, Virgil, Ovid „mit Beachtung und theilweiser Erklärung jeder wirklich schwierigen oder beachtenswerthen Stelle" geben und ein Buch liefern, das für die wirklichen Bedürfnisse der Schüler in allen Classen vollkommen ausreiche. Daneben mußte er natürlich auch die bei Cicero so häufigen Reste aus älteren Dichtern berücksichtigen, wie auch abgesehen davon aus Plautus und Terenz manches aufgenommen ist. Für das Synonymische suchte er durch präcise Angabe der Bedeutung und Verweisung von einem Synonymum auf das andere zu sorgen. Für die gut classischen Ausdrücke aus den genannten fünf Prosaikern giebt er keine Auctorität, die jüngeren Prosaiker deutet er durch Spaet., die älteren durch Vorclass. oder Nennung des Namens, die Dichter durch Poet., Plautus und Terenz durch Com. an. Einmal vorkommende Wörter und Verbindungen sind durch Sternchen, Fremdwörter durch Kreuze bezeichnet. Das Material des Buches gründet sich im wesentlichen auf das Handwörterbuch von Georges, das Synonymische auf Döderlein. Ihm folgte 1864 Georges mit seinem Kleinen lateinisch-deutschen Handwörterbuch (zweite Auflage 1869): er ist um ein Namhaftes ausführlicher und umfaßt einen noch größeren Kreis von Schriftstellern, nemlich sämmtliche Historiker bis Eutrop außer den Scriptores rei Aug., beide Seneca, Quintilian, Plinius d. J.; dazu noch außer den drei Dichtern bei Ingerslev auch Terenz, Catull, Lucrez, Tibull, Properz, Phädrus; endlich hat er noch zum Zweck der Composition Wörter, Bedeutungen und Redensarten aus Plautus, Varro de l. l., script. rei rust., Vitruv, Plinius maj. und Celsus aufgenommen. Die Autoren sind überall genannt, und da er sein eigenes Handwörterbuch zu Grund legen konnte, so stand er seiner Quelle unbefangener gegenüber als Ingerslev. Auf dem Gebiet des Griechischen haben fast gleichzeitig Benseler (erste Auflage 1859, zweite 1862, dritte 1867, vierte nach seinem Tode von dem Unterzeichneten besorgt 1872) und Schenkl (1860, wiederholt 1863 und 67) ähnliche Wege eingeschlagen. Der eigenthümliche Grundgedanke Benselers ist die Scheidung der berücksichtigten Autoren und Werke in zwei Classen, so daß die wichtigsten und darum gelesensten in die erste Classe, die übrigen in die zweite kommen. Vollständig sind in erster Classe behandelt Homer, Sophokles, Herodot, Thukydides; nur theilweise Aeschylus (Ag.), Euripides (Med., Iph. T., Bacch.), Plato (9 Dialoge), Xenophon (Cyrop., Anab., Mem.), Isokrates (3 Reden), Demosthenes (9 Reden), Lysias (11 Reden), Plutarch (14 Biogra-

zu finden. Dagegen ist sein Gedanke, die Eigennamen in einem besonderen Band zusammenzustellen,[1]) trotz einiger unvermeidlichen Mißstände in der Ausführung, ein sehr glücklicher.

[1]) Im Lateinischen ist ihm Mühlmann vorausgegangen, der seinem Handwörterbuch der lateinischen Sprache (Würzburg 1843—45) ein Verzeichnis der geographischen, mythologischen und geschichtlichen Namen hat folgen lassen.

*) Beispielsweise nennen wir: Schmidt, griechisch-deutsches Handwörterbuch, Leipzig 1826 zweite Stereotypausgabe, neuer Abdruck 1867.

phieen), Arrian (Anab.), Lukian (Götter-, Todtengespräche und noch 3 Stücke). Zu diesen kommen in zweiter Classe die übrigen Stücke von Aeschylus und Euripides, Xen. Hell., 9 weitere platonische Dialoge, 10 Reden von Demosthenes, 20 Biographieen von Plutarch, 5 Stücke von Lukian, die Bukoliker und das Neue Testament. Für die zweite Classe will das Buch nur den Wortvorrath geben, für die erste macht es sich Vollständigkeit in der Angabe der Constructionen und Berücksichtigung der schwierigen Stellen zur Pflicht, wo der Schüler eine Hülfe braucht, d. h. für die erste Classe will das Wörterbuch so reich und vollständig sein als die großen Handwörterbücher und dieses Versprechen erfüllt es auch im allgemeinen, wie denn z. B. gar manches darin steht, was man sogar im Pariser Thesaurus vergeblich sucht. Schenkl berücksichtigt einen noch größeren Kreis von Schriftstellern und Werken, indem er außer Homer, Herodot, Thukydides, den Tragikern und dem N. T. fast den ganzen Plato, Isokrates, Demosthenes und alle Biographieen des Plutarch verwerthet (dagegen fehlen Arrian und die Bukoliker). Da er nun im Umfang nur wenig größer ist als Benseler, so ist er nothwendig für dessen erste Classe ärmer, für die zweite aber reicher.

In diesen Schulwörterbüchern nun, den lateinischen wie den griechischen, ist ein solcher Wortvorrath geboten, daß sie auch noch über die Schule hinaus vielfach ausreichen und das absichtlich Uebergangene nicht sonderlich vermißt werden dürfte. Bei einem Theil des Uebergangenen darf man sich geradezu Glück wünschen, daß es wegbleiben konnte: wir meinen die vielen obscönen Worte und Bedeutungen, welche die Handwörterbücher nicht umgehen können. Das schöne maxima debetur puero reverentia gilt doch gewiß auch hier.*) Vergesse man auch nicht, daß die besten Schriftsteller auch das Beste vom Sprachschatz zu enthalten pflegen. Wir glauben das Gefühl von Befriedigung vollkommen zu verstehen, mit welchem Georges in jeder neuen Auflage seines Handwörterbuchs Duzende von neu hinzugekommenen Artikeln aufzählt; betrachtet man sie aber etwas genauer, so zeigt sich die Bereicherung schließlich doch als unerheblich.

Zum Sprachschatz des Schulwörterbuchs gehören auch die geographischen, mythologischen und geschichtlichen Eigennamen, letztere aber nur, wenn das Wörterbuch dem Schüler mehr sagen kann, als er in der Stelle selbst findet. Größere Ausführlichkeit im Geschichtlichen und namentlich im Mythologischen (wie bei Benseler) ist eigentlich nicht Sache des Wörterbuchs; sie entschuldigt sich aber durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis, sofern sie dem Schüler ein mythologisches Buch ersetzt, das er ja doch in der Regel nicht hat. Dann lasse man aber die Namen im alphabetischen Zusammenhang (der ohnehin zum Verständnis derer, die der Schüler deuten kann, beiträgt) und verweise sie nicht in einen Anhang, wie Ameis und Mühlmann in der vierten Auflage des Rost'schen Wörterbuchs zum Schul- und Handgebrauch gethan, mit der Erklärung freilich, daß sie dieselben lieber übergangen hätten.**)

Soll ferner in der Anordnung des Ganzen die alphabetische Ordnung maßgebend sein, wie es gegenwärtig allgemein der Fall ist, oder die nach Stämmen, wie viele der alten Thesauren eingerichtet waren, z. B. der griechische des Heinrich Stephanus? oder soll etwa ein Mittelweg eingeschlagen werden, wie ihn die lateinischen Thesauren des Ph. Thingius (Lyon 1573) und Gesner (Leipzig 1749) gewählt haben, daß zwar die einfachen Verba von ihren Zusammensetzungen mit Präpositionen getrennt, aber die von

*) Das Dictionarium latino-germanicum der Schweizer Petrus Cholinus und Joannes Frisius, Zürich 1541 (eine deutsche Bearbeitung des lateinisch-französischen Auszugs, den Robert Stephanus aus seinem Thesaurus gemacht) sagt in dieser Beziehung: sie hätten alles aufgenommen praeter pulam barbara et mendosa quaedam, nec non spuroa, quae ignorari quam sciri praestat. Und so fehlt denn bei ihnen, trotz Horaz, z. B. die ganze garstige Familie futuo.

**) Ganz anders ist natürlich die Vereinigung der Eigennamen zu einem besondern Band bei Pape zu beurtheilen, welche in ihrer Erweiterung durch Benseler zu einem Werk geführt hat, um welches Deutschland von allen Culturvölkern beneidet werden kann.

ihnen abgeleiteten Wörter unter den Primitiven aufgeführt werden? Daß die alphabetische Anordnung unwissenschaftlich ist, darüber braucht man kein Wort zu verlieren. Aber es gilt hier, sich klar zu werden, was an ihre Stelle zu setzen sei. Die eben besprochene Trennung der zusammengesetzten Verba von den einfachen ist auch nicht wissenschaftlich; jene müßten also unter diesen untergebracht werden. Mithin hätte man zunächst unter den primitiven Verben die von ihnen abgeleiteten Nomina und Verba aufzuführen, dann ihre Composita je mit ihren Ableitungen. Aber jetzt sind noch die übrigen Zusammensetzungen unterzubringen, und diese gehören wissenschaftlich nicht unter den ersten Theil der Zusammensetzung, sondern unter den zweiten, weil dies der bestimmende ist. So wären also ἀθάνατος, ἀνέφελος, εὐτειχής, δυσμενής, unter θάνατος, νεφέλη, τεῖχος, μένος und z. B. die Unmasse der Adjective auf — ειδής oder, — ώδης unter εἶδος aufzuführen. Aber in welcher Form soll nun das Stammverbum auftreten? Offenbar nicht in der zufälligen Gestalt der 1. sing. praes. indic., wo uns schon die Defectiva, welche kein Präsens haben, in Verlegenheit setzen. Also in der Stammform. Das geht ganz gut bei *'ΑΓ, MEN* und dgl., auch *ΓΝΟ, ΣΤΑ, ΘΕ* für γιγνώσκω, ἵστημι, τίθημι machen noch keine Schwierigkeit. Auch bei ἀγείρω, ἐγείρω und ähnlichen wollen wir uns ein *'ΑΓΡ, 'ΕΓΡ* als einsilbigen Stamm gefallen lassen.*) Aber was fangen wir mit den Verben an, welche ihre Zeiten aus verschiedenen Stämmen bilden und doch vom Sprachgefühl des lebenden Volkes als zusammengehörig empfunden worden sind: ὁράω εἶδον ὤφθην, φέρω οἴσω ἤνεγκα? Hier müßte das wissenschaftlich geordnete Wörterbuch eine vollständige Trennung eintreten lassen und dadurch zerreißen, was die lebende Sprache verbunden hat. Andere Verba, z. B. ἀγγέλλω, ist es noch nicht gelungen auf einen einsilbigen Stamm zurückzuführen. Was fangen wir ferner mit den Wörtern an, die gar keine Consonans im Stamm zeigen? Wir haben allen Grund anzunehmen, daß das Indogermanische nur die einzige consonantenlose Wurzel 'J, εἶμι eo hatte; aber wie steht es z. B. mit ἀάω, ἰαύω, ἰάομαι, ἰε-ρός? Hier ist überall ohne Zweifel ein Verlust von Consonanten anzunehmen, aber welche verloren gegangen, ob F, ob J, ob σ — das läßt sich auf griechisch-römischem Boden größtentheils nicht mehr ermitteln. Jetzt treten aber auch noch Wörter auf, die sich nicht mit irgend welcher Sicherheit auf ein primitives Verbum zurückführen lassen, und diese sind viel zahlreicher als mancher glaubt,**) und endlich noch die ganze Sippschaft der Pronominalstämme. Wir können die Grammatiker glücklich preisen, die bloß mit Sprachen zu thun haben, deren Bau so durchsichtig geblieben, daß die Zurückführung der Nomina auf Verbalwurzeln keine wesentliche Schwierigkeit hat; wir können nicht umhin, den indischen Gelehrten unsere Hochachtung zu zollen, welche ohne Kenntnis anderer Sprachen Wurzelwörterbücher des Sanskrit verfaßt haben, in denen man nur die Verba mit sämmtlichen Zusammensetzungen findet, und zwar nicht nach dem zufälligen Anlaut, sondern nach dem viel wichtigeren Auslaut geordnet; wir können den Lexikographen beneiden, der es so leicht hatte wie Gesenius in seinem hebräischen Wörterbuch, hinter jedem Verbum seine sämmtlichen Ableitungen aufzuzählen, und dadurch neben der Bequemlichkeit der alphabetischen Ordnung auch noch der wissenschaftlichen Uebersicht und Einsicht Rechnung zu tragen; wir können den Wunsch daran knüpfen, daß ein Gelehrter den Versuch mache, den Reichthum der griechischen Sprache in eine solche Ordnung nach Stammverben zu bringen und was dieser Ordnung noch widerstrebt einstweilen dazwischen einzuschalten, bis es weiterer Forschung gelingt, auch für diese Heimatlosen Geschlecht und Stammbaum nachzuweisen: aber wir können für ein griechisches

*) Anders Curtius Grundzüge der griechischen Etymologie S. 170.

**) Heinrich Stephanus mußte seinem etymologisch geordneten griechischen Thesaurus noch einen Juder von 850 Seiten größten Folioformats beigeben, um die vereinzelten Wörter unterzubringen und anzuzeigen, wo man die Wörter zu suchen habe, die nicht an ihrer alphabetischen Stelle stehen.

oder lateiniſches Wörterbuch, vollends für ein Schulwörterbuch, keine andere Anordnung empfehlen als die alphabetiſche.*)

Nachdem wir aber dem praktiſchen Bedürfnis dieſes Zugeſtändnis gemacht, können wir im übrigen deſto ſtrenger ſein. Wir verwerfen alſo die Anführung ſelbſterfundener Präſentia wie εἴδω, φένω, ſelbſt wenn man ſie aus Vorſicht mit Initialen ſchreibt, weil der Schüler dabei von dem Gedanken nicht loskommt, das Präſens ſollte eigentlich ſo heißen. Vielmehr wo kein Präſens in Gebrauch iſt, da ſetze man den Aoriſt oder ſonſt die einfachſte im Gebrauch nachweisbare Form und dahinter den Verbalſtamm, z. B. εἶπον (*FEΠ*). Desgleichen verwerfen wir die in den griechiſchen Wörterbüchern ſo häufige, an ſich ſo bequeme und für den Schüler ſo paſſende Trennung der Beſtandtheile eines Worts durch kleine Striche, ſobald das betreffende Wort kein Compoſitum des letzten Theils, ſondern ein παρασύνθετον iſt. Alſo nicht συμ-μαχέω, συμ-μαχία, weil es kein μαχέω, μαχία, giebt, vielmehr: σύμ-μαχος (μάχη), συμμαχέω (σύμμαχος), συμμαχία (συμμαχέω). Stephanus hat in ſeinem Theſaurus neben ἀγορεύω ein ſynonymes ἀγορέω, das aber nur in Zuſammenſetzungen wie κατηγορέω vorkomme. Dies iſt derſelbe Fehler, da κατηγορέω u. ſ. w. von κατ-ήγορος herkommt. Damit in nächſtem Zuſammenhang ſteht der Satz, daß kein griechiſches Verbum eine andere Zuſammenſetzung eingeht, als mit den 18 eigentlichen Präpoſitionen, und alle ſcheinbaren Ausnahmen entweder durch getrennte Schreibung (z. B. εὖ ποιέω, πᾶσι μέλουσα) oder durch Erklärung zu beſeitigen ſind (z. B. οἰκοποιέω nicht von ποιέω, ſondern von οἰκο-ποιός, wie οἰκουρέω, οἰκονομέω, οἰκοφθορέω, οἰνοβαρέω von οἰκ-ουρός, οἰκο-νόμος, οἰκο-φθόρος, οἰνο-βαρής).**)

Gehen wir endlich zur Anordnung der einzelnen Artikel über, ſo kommt hier zuerſt die Orthographie in Betracht, eine vorzugsweiſe für das Lateiniſche wichtige Frage, wo man erſt ſeit den letzten Decennien angefangen hat, auf die Schreibart der Inſchriften und älteſten Handſchriften zu achten. Alle ſicheren Ergebniſſe hat das Wörterbuch zu verwerthen und vom Falſchen auf das Richtige zu verweiſen, z. B.

*) Der Verfaſſer erlaubt ſich, aus einem handſchriftlichen homeriſchen Wörterbuch zwei Proben der etymologiſchen Anordnung zu geben, ἀγείρω und εἶδον.

ΑΓΕΡ.
ἀγείρω
1. (ἀγύρτης)
ἀγυρτάζω.
2. ἀγορή
a. ἀγοράομαι
α. ἀγορητής
β. ἀγορητύς.
b. ἀγορεύω
ἐξ-αγορεύω.
3. ἠγερέθομαι.
ἀμφ-αγείρομαι
ἐσ-αγείρω
ἐπ-αγείρω
συν-αγείρω
ὁμήγυρις
ὁμηγυρίζομαι.
ὁμ-ηγερής
θυμηγερέω
νεφελ-ηγερέτα
στεροπ-ηγερέτα.

ΓΙΔ.
1. ἰδεῖν, εἶδομαι.
2. οἶδα
a. ἴδρις
ἰδρείη
ἄϊδρις
ἀϊδρείη
πολύ-ιδρις
πολυιδρείη.
b. ἵστωρ
ἐπι-ίστωρ
Ἐπ-ίστωρ.
c. εἶδος
εἰδάλιμος
εἴδωλον.
ἀλλο-ειδής
εὐ-ειδής
ἠερο-ειδής
θεο-ειδής
ἰο-ειδής
μυλο-ειδής
θυ-ώδης
κη-ώδης
Λει-ώδης
λυσσ-ώδης
ψαμαθ-ώδης.
d. Ἀΐ-δης
Ἀιδωνεύς.
Ἀ-ίδηλος
? ἀϊ-ζηλος
ἄ-ϊστος
ἀϊστόω.
Πολύ-ιδος.
νῆ-ις.
e. (ἀν-ιδεῖν)
εἰσ-ανιδεῖν.
δια-είδομαι
εἰσ-ιδεῖν
ἐξ-ιδεῖν
ἐπ-ιδεῖν
κατ-ιδεῖν
περι-ιδεῖν
προ-ϊδεῖν.

**) Ich habe mich bemüht bei der Herausgabe des Benſeler'ſchen Wörterbuchs nach dieſen Grundſätzen zu verfahren, wenn es mir auch nicht vollſtändig gelungen iſt, jede Inconſequenz zu beſeitigen.

contio (nicht concio), quattuor (nicht quatuor). Wo aber kein sicheres Resultat vorliegt, hat der Lexikograph sich dennoch für eine Schreibart zu entscheiden und die andere daneben anzuführen. Auf dem Gebiet des Griechischen gehört die Angabe des Digamma hieher bei allen Wörtern, welche es ursprünglich bei Homer gehabt haben, wie es Schenkl und nach ihm Benseler gethan haben. In der Etymologie sollen die sicheren Ergebnisse der Sprachvergleichung benützt werden, aber so, daß man auf griechisch-lateinischem Boden stehen bleibt und höchstens noch das Deutsche (gothisch, ahd, mhd, nhd) beizieht. Noch andere Sprachen beizuziehen, dürfte sich nur ausnahmsweise bei Namen einzelner Thiere, Pflanzen, Metalle rechtfertigen. Im übrigen wird es sich empfehlen, bei abgeleiteten Wörtern immer nur dasjenige Wort zu nennen, von welchem es zunächst herkommt, wie wir es oben an dem Beispiel σύμμαχος, συμμαχέω, συμμαχία gezeigt, damit dem aufmerksameren Schüler allmählich das Bewußtsein des genaueren Zusammenhangs der Ableitungen aufgehe. Die unregelmäßigen Wortformen im Verbum und Nomen sollen aufgeführt werden, obgleich sie auch in der Grammatik stehen müßen; es ist nicht die Art des Schülers, bei der Vorbereitung das, was er braucht, aus mehreren Büchern zusammen zu holen. Nur braucht man nicht gerade so weit zu gehen, beispielsweise auch jede Vernachläßigung eines syllabischen Augments bei Homer besonders aufzuführen. In der Anordnung der Bedeutungen ist natürlich vom Concreten, Sinnlichen als dem Ursprünglichen auszugehen, so weit sich das auf dem Boden der betreffenden Sprache noch nachweisen läßt. Aber weiter zu gehen ist in einem Schulwörterbuch bedenklich. Es hat z. B. eine ziemliche Wahrscheinlichkeit, daß πεῖσμα das Tau zu πείθω gehört, daß also dieses von der Bedeutung „binden" ausgeht; da aber diese Bedeutung im Verbum völlig erloschen ist, so halten wir nicht für nöthig, von dieser erloschenen Bedeutung auszugehen. Sonst möchten wir hier nur noch vor einem allzugroßen Aufgebot von Scharfsinn in der Disposition der einzelnen, namentlich der größeren, Artikel warnen. Der fleißige und gewissenhafte Georges z. B. scheint uns hier wirklich des Guten zu viel zu thun, und das wirkt auf die mittleren und schwachen Schüler abschreckend, so daß sie nicht dazu zu bringen sind, einen solchen Artikel durchzulesen, um sich daraus zu entnehmen, was für ihr augenblickliches Bedürfnis paßt. Der schlichteren Anordnung bei Ingerslev möchten wir hier den Vorzug geben.

Bei der ganzen Arbeit aber bleibe man sich bewußt, was das Bedürfnis der obersten Classen erfordere. Wie Franz Passow, mit dem die griechische Lexikographie in ein neues Stadium eingetreten ist, in seiner Vorrede*) gesteht, die billigen Anforderungen eines tüchtigen sächsischen Primaners hätten ihm als Entscheidungsgrund gedient, wo er wegen eines Zuviel im Zweifel gewesen sei: so darf kein Lexikograph das vermissen lassen, was die ältesten Schüler zu ihrem Horaz und Tacitus, Sophokles und Thukydides zu erwarten berechtigt sind.

Da aber ein solches Schulwörterbuch, wenigstens eines für die lateinische Sprache, doch nicht gleich dem ersten Anfänger in die Hände gegeben werden kann, weil dieser sich noch nicht darin zurecht fände, so erhebt sich noch die Frage, ob nicht vor dem lateinischen Schulwörterbuch noch ein Elementarbuch wünschenswerth wäre, mit Hülfe dessen der Anfänger seinen Lhomond, Nepos und auch Cäsar lesen könnte. Und für ein solches Elementarwörterbuch, ungefähr nach Art des Kärcherschen (2te Auflage Karlsruhe 1826, Preis 12 Sgr.), möchte der Verfasser dieses Artikels ganz entschieden sich verwenden. Namentlich Kärchers etymologische Anordnung ist bei dem geringen Umfang für das jugendliche Alter höchst zweckmäßig.**)

Leisten aber die Schulwörterbücher was sie sollen, so brauchen wir keine Specialwörterbücher. Diese haben Werth und Bedeutung für den Gelehrten; denn aus den

*) Vorrede zur vierten Auflage S. XIX.

**) Eine Ueberarbeitung Kärchers in diesem Sinn hielten wir für eine verdienstliche Leistung.

Specialwörterbüchern muß der wahre griechische und der wahre lateinische Thesaurus erwachsen, den die vorhandenen, auch der Pariser Thesaurus, mehr erstreben als wirklich leisten. Aber für die Schule sind sie theils entbehrlich, theils geradezu schädlich, wenn sie dem Schüler nichts mehr zu denken, dem Lehrer nichts mehr zu sagen übrig lassen. Insbesondere ist es eine der allerersten Aufgaben des griechischen Schulwörterbuchs, ein besonderes Wörterbuch zu Homer entbehrlich zu machen.

Fragen wir aber: Schulwörterbuch oder Handwörterbuch? welches von beiden soll dem Schüler empfohlen werden, der die Mittel hat, ein größeres Werk, einen Jacobitz und Sailer, einen Pape oder das Handwörterbuch von Georges sich anzuschaffen? so ziehen wir ohne Bedenken für den mittleren und schwachen Schüler das Schulwörterbuch als das übersichtlichere und kleinere vor,*) dagegen dem strebsamen und begabten Schüler rathen wir ebenso unbedenklich ein gutes Handwörterbuch an.**) Hier mag er die Anregungen erhalten, die für die anderen doch nicht da sind, die erste Bekanntschaft mit den Namen und Werken der Schriftsteller, die genauere Unterscheidung des Sprachschatzes, die Möglichkeit, selber Stellen nachzuschlagen und zu vergleichen, was ihn weiter reizen wird, die Autoren selber in die Hand zu bekommen und zu lesen. Und aus diesen Gründen würden wir auch über die sittlichen Bedenken wegsehen, welche wir oben in Betreff der Handwörterbücher berührt haben.

Das Schwierigste aber wird immer bleiben die gleichmäßig durchgeführte Behandlung vom ersten Artikel bis zum letzten. Es ist ja nicht denkbar, daß ein solches Schulbuch unmittelbar aus der lexikalischen Bearbeitung der einzelnen Schriftsteller entstehe; immer werden vielmehr die vorhandenen größeren Werke die Grundlage des Schulwörterbuchs bilden, und so werden die Ungleichheiten der größeren Werke, an denen ja kein Mangel ist, unvermerkt auch in das Schulwörterbuch sich einschleichen. Dafür erleben aber die Schulwörterbücher ihre neuen Auflagen viel schneller als die großen Werke, und wenn der Verfasser consequent und methodisch zu Werke geht, so kann er für jede neue Auflage eine Anzahl Autoren oder Werke, die er selbständig lexikalisch bearbeitet hat, verwerthen, und so kann — allmählich wenigstens — der doppelte Vorzug der Selbständigkeit und der Gleichmäßigkeit der Bearbeitung erreicht werden.

Kürzer können wir uns zweitens über die Wörterbücher fassen, welche der Schüler zur Composition braucht. Je größer und vollständiger die deutsch-lateinischen und deutsch-griechischen Wörterbücher sind, desto weniger lernt der Schüler auf eigenen Füßen stehen, d. h. desto weniger lernt er componiren, desto weniger also wird der Zweck erreicht, der doch diese umfangreichen und ziemlich kostspieligen Bücher ins Leben gerufen hat. Und umgekehrt, je weniger der Schüler in solchen Wörterbüchern findet, desto mehr sieht er sich genöthigt, mit dem lateinischen und griechischen Wörterbuch und mit seiner Grammatik zu arbeiten. Der Fortschritt im Componiren offenbart sich äußerlich im selteneren Gebrauch der deutschen und im häufigeren der lateinischen und griechischen Wörterbücher. Aber die Emancipation von jenen erfordert einen Willensact, zu dem sich der denkfaule, schwache Schüler nur höchst ungern entschließt, ohne den aber alles Componiren das peinlichste,

*) Im Lateinischen möchten wir zu Georges lieber rathen als zu Ingerslev, weil er, trotz des Vorzugs, den wir bereitwillig oben an Ingerslev anerkannt haben, doch ohne Vergleich reichhaltiger ist und überall wenigstens die Namen der Schriftsteller nennt. Gleichzeitig mit dem Schulwörterbuch von Georges ist das von Heinichen erschienen (Leipzig Teubner 1864), welches an Volumen dem von Ingerslev, an Zahl der benützten Schriftsteller dem von Georges so ziemlich gleich ist und als eine gediegene Arbeit (keineswegs bloß ein Auszug aus dem Handwörterbuch des letzteren) alle Empfehlung verdient. [Im Griechischen empfehlen wir mit voller Ueberzeugung Benselers griechisch-deutsches Schulwörterbuch, 4. Aufl. von Dr. J. Rieckher. D. Red.]

**) Im Lateinischen rathen wir zu Georges, im Griechischen zu Jacobitz und Sailer und für den, welchem der Preis keine Schwierigkeit macht, zu Pape, weil er trotz der Mängel der Anordnung durch seine reichen Belege aus dem Gebiet namentlich der attischen Schriftsteller für den strebsamen Schüler außerordentlich anregend ist.

unerquicklichſte und undankbarſte Geſchäft bleibt, das in der Schule vorkommt. Hier wäre alſo ein gewißer — in der Beſchaffenheit des deutſchen Hülfsmittels liegender — Zwang höchſt angebracht. Bedenkt man, daß alles, was ein Schüler in ſeiner Gymnaſiallaufbahn componirt, auf wenige hundert Druckſeiten gienge, ſo fragt man billig, wozu der ungeheure Apparat der deutſchen Wörterbücher, der ganz dazu angethan iſt, als ſollte er es ermöglichen, über alle denkbaren, auch techniſchen, mediciniſchen, naturwiſſenſchaftlichen Materien lateiniſch und griechiſch zu ſchreiben? Da ſie aber in Wahrheit keinen andern Zweck haben, als dem Schüler zu ſeinen Stilübungen die unentbehrliche Hülfe zu geben, ſo folgt fürs erſte, daß $^3/_4$ bis $^4/_5$ aller Artikel eines ſolchen Wörterbuchs geſtrichen werden können. Um die Sache in concreto zu zeigen, ſchlagen wir beliebig Roſt S. 442 f. (9. Auflage) auf, wo 127 Artikel ſtehen, von denen wir 107 (darunter z. B. Jungfernhäutchen, Kacke, kacken) zum voraus ſtreichen. Ebenſo beliebig ſchlagen wir in Forbiger die 4 Spalten S. 1959—62 (2. Auflage), Schlangengurke bis ſchlicht auf, wo wir von 86 Artikeln 63 entbehrlich finden und nur 23 ſtehen laſſen. Da ferner beim Componiren ſo häufig ein Nomen durch ein Verbum u. ſ. w. wiedergegeben werden muß, ſo iſt es räthlich, Verbum und zugehörige Nomina nicht zu trennen, ſondern unter einem Artikel zuſammenzufaſſen. So würden wir von den 20 Artikeln, die uns in dem aus Roſt gewählten Beiſpiel geblieben ſind, Jugendalter, Jugendblüte, Jugendfreund, jugendlich, unter Jugend unterbringen; kämpfen und Kämpfer, Käufer und käuflich zuſammennehmen, und behielten ſo 12 Artikel übrig: Jugend, jung, Jungfrau, Junggeſell, Juwelen, Käfer, Käfig, Kälte, kämmen, kämpfen, kärglich, Käufer, wozu noch zwei Verweiſungen*) kommen (jüngſt ſ. neulich, Kabale ſ. Rank), und dies läßt ſich auf einer halben Spalte, d. h. auf dem achten Theil des bei Roſt erforderlichen Raumes abmachen. Statt des Phraſenapparats endlich unter den größeren Artikeln würden wir einfach auf die wichtigſten einſchlagenden Artikel des lateiniſchen und griechiſchen Wörterbuchs verweiſen. So ließe ſich alles wirklich Wünſchenswerthe und Unentbehrliche in zwei kleine Indices von höchſtens 10 Bogen zuſammendrängen und dieſe könnten zu einem Preis von je einem halben Thaler oder einem Gulden dem Schüler geliefert werden. Es käme nur darauf an, daß der Lehrer bei den erſten Verſuchen, den deutſch-lateiniſchen Index zu gebrauchen, den kleinen Leuten an die Hand gienge. Im deutſch-griechiſchen würden ſie ſich dann ſchon ſelber zurecht finden.

Anhangsweiſe mag hier auch noch von den Wörterbüchern der modernen Sprachen, von den franzöſiſchen und engliſchen, die Rede ſein. Für beide Sprachen gleichmäßig gilt, daß man ſich in Frankreich und England der Wörterbücher in der eigenen Sprache weit häufiger bedient als bei uns, daß auch unterrichtete und gebildete Leute es nicht unter ihrer Würde finden oder, wenn man lieber will, das Bedürfnis fühlen, in einem Wörterbuch ſich Raths zu erholen, woran großentheils der unheilbare Widerſpruch zwiſchen Schrift und Ausſprache Schuld iſt. Daher haben auch die Verfaſſer franzöſiſcher und engliſcher Wörterbücher für unſere Schulen eine ungleich leichtere Aufgabe zu löſen als die eines griechiſchen oder lateiniſchen Wörterbuchs. Für das Franzöſiſche ſteht ihnen das Dictionnaire de l'Académie française zu Gebot (erſte Auflage 1694, zweite 1718, dritte 1740, vierte 1787), von unbeſtrittener Auctorität in Frankreich ſelbſt, in gewißem Sinn ein Muſterwerk, nemlich hinſichtlich der Vollſtändigkeit des gebildeten modernen Ausdrucks, der Präciſion und der Entſcheidung ſtreitiger Fälle. Da es aber grundſätzlich auf den Gebrauch jeder anderen Sprache verzichtet, ſo ſieht es ſich einerſeits genöthigt, für die Namen der Thiere, Pflanzen, Metalle u. ſ. w. Umſchreibungen zu geben, welche reine Ausgeburten der Verlegenheit ſind, z. B. Argent, métal blanc, le plus précieux et le plus parfait après l'or. Chat, animal domestique qui prend les rats et les souris. Cheval, animal à quatre pieds qui hennit, propre à porter et

*) Ohnehin ſollte von den Verweiſungen in den deutſchen Wörterbüchern ungleich mehr Gebrauch gemacht werden als es geſchieht.

à tirer. Andererseits leistet es für das Etymologische gar nichts und erklärt nicht einmal den ursprünglichen Sinn der Phrasen, auch wo man auf französischem Boden stehen bleiben konnte. Z. B. Monter sur ses grands chevaux, ursprünglich von der Besteigung der Schlachtrosse durch die Ritter gesagt, ist jetzt nur noch ein se mettre en colère, parler d'un ton de voix fier et élevé: der Leser erfährt nur dieses, nicht jenes. Da die zwei Quartbände dieses Wörterbuchs nicht gerade handlich sind, auch der Preis ziemlich theuer ist:*) so hat sich die Betriebsamkeit längst daran gemacht, Auszüge daraus anzufertigen und damit auch gewiße Verbesserungen zu verbinden. Beispielsweise nennen wir Nouveau dictionnaire de la langue française par Noël et Chapsal, dritte Auflage, Paris 1832, welches für die Aussprache sehr gut, für die Etymologie in ziemlich befriedigender Weise sorgt, freilich ohne noch unseres Diez Resultate zu kennen. Es trägt auf dem Titel die stolze Inschrift: Ouvrage mis au rang des livres classiques par le conseil royal de l'université, adopté pour les écoles militaires et pour la maison royale de St.-Denis. Empfehlenswerth ist auch das Dictionnaire abrégé de l'Académie française par Vivien, Paris 1836, ein Buch, das der Verfasser seit 30 Jahren immer gern nachschlägt, das zwar für das Etymologische gar nichts leistet, aber ein paar werthvolle Anhänge hat, worunter ein dictionnaire des homonymes, ein vocabulaire de mythologie universelle, ein vocabulaire des personnes remarquables und eine nomenclature de géographie universelle. Da nun alle französisch-deutschen Wörterbücher von dem großen Mozin an (Stuttgart 1826) aus diesen Quellen geflossen sind und fließen müßen: so ist es gewiß räthlich, vorgeschrittene Schüler oder solche, die es im Französischen weiter treiben wollen, die besten Schüler der obersten Classen eines Realgymnasiums und wenn irgend möglich auch einer Oberrealschule, so schnell es angeht, von den secundären Quellen auf die Hauptquellen, auf einen solchen Auszug aus dem Dictionnaire de l'Académie zu verweisen: mit welchem Nutzen, das wird man bald entdecken.**)

Für das Englische nimmt fast eine ähnliche Stellung ein das Dictionary of the english language von Samuel Johnson, zuerst London 1755 in zwei Foliobänden erschienen. Alle folgenden Wörterbücher, mögen sie in England oder Deutschland erschienen sein, z. B. das von John Walker, und die deutschen von Flügel, Kaltschmidt, Köhler, Sporschil, gehen auf diese Quelle zurück und bauen auf diesem Grund weiter.***)

Die deutsch-französischen und deutsch-englischen Wörterbücher endlich können allerdings keine solche Indices sein, wie wir sie für das lateinische und griechische Componiren wünschenswerth gefunden haben, sie müßen vielmehr den ganzen Sprachschatz enthalten, weil sie auch dem zu dienen haben, der die fremde Sprache sprechen lernen will. Um so gewißer bleibt unser anderes Wort auch hier wahr, daß der Schüler, wenn er im schriftlichen Gebrauch der modernen Sprache vorwärts kommen will, so schnell als möglich von dem deutsch-französischen und deutsch-englischen Wörterbuch auf das französische und englische zu verweisen ist. Der Verfasser dieses Artikels, der 18 Jahre lang an einem Obergymnasium die französischen Stilübungen zu leiten hatte und vorzugsweise ursprünglich deutsche Themen wählte, hatte auf die Klage der Schüler, sie finden diesen oder jenen Ausdruck des Themas nicht in ihrem Wörterbuch, nie eine andere Antwort als: es freue ihn sehr, wenn seine Schüler vom Wörterbuch auf ihren Kopf verwiesen würden.

Dr. J. Rieckher.

*) Die vierte Auflage, die der Verfasser seit fast 20 Jahren besitzt, kostet 36 Frcs.

**) Daß dieses Dictionnaire de l'Académie grundsätzlich gemeine Ausdrücke, die der Gebildete weder mündlich noch schriftlich braucht, ignorirt, ist gewiß richtig. Was soll man z. B. zu Bereicherungen sagen, die wir in einem französisch-deutschen Wörterbuch von mäßigem Umfang gefunden haben: il a chié dans ma maille, il a chié dans mes bottes? Man will doch in einem solchen Buch nicht die Phrasen und Finessen der Hausknechte und Handwerksburschen kennen lernen.

***) Vgl. d. Art. Englische Sprache Bd. II. S. 126. Ueber das Italienische vgl. d. Art. Italienische Sprache Bd. III. S. 724.

D. Red.

F. A. Wolf (vgl. d. Art. Philologie, classische. Bd. VI. S. 4 und 5). Quellen: außer den Schriften Wolfs (Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von F. A. Wolf, herausgegeben durch Bernhardy 1869) vornehmlich: Körte, Leben und Studien Friedr. Aug. Wolfs des Philologen. 2 Theile. Essen 1833. Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. Braunschw. 1861 und 62. 2 Bde. In letzterem Buch Bd. I. S. 121 ff. findet man auch die neueren Schriften über Wolf bis 1862 verzeichnet.

In die Reihe der genialen Männer, welche in der Geschichte der deutschen Wissenschaft und Bildung die zweite Hälfte des 18. und den Uebergang ins 19. Jahrhundert kennzeichnen, stellen wir unbedenklich auch Friedrich August, oder nach seinem ganzen Namen, Christian Wilhelm F. A. Wolf. Er steht fast ohne Ausnahme mit allen den großen Geistern dieser Zeit, welche ihr den Stempel der Classicität aufdrücken, in nahen, zum Theil sehr nahen Beziehungen, persönlich oder durch Briefwechsel,*) so mit Fichte, Schelling, F. H. Jacobi, Hegel, mit Herder, Wieland, Göthe, Schiller, W. und A. v. Humboldt, mit Joh. v. Müller, dem Freiherrn v. Stein, Niebuhr, Heyne, Ruhnken, Wyttenbach, Voß, Buttmann, Paulus, Schleiermacher. Diese Beziehungen, die zum Theil auch einen polemischen Charakter haben, sind jedenfalls alle von der Art, daß man sieht, Wolf hat durch seine persönliche und schriftstellerische Thätigkeit die Aufmerksamkeit der genannten Männer in eben so hohem Grade auf sich gezogen,**) als er selbst ihren Bestrebungen und Leistungen Interesse, Theilnahme und Werthschätzung entgegenbrachte. Aber Wolf ist nicht nur deshalb bedeutend und epochemachend, weil große Geister ihn sich ebenbürtig erachteten und er sich selbst ihnen gleichstellen zu dürfen glaubte. Er hat selbst auch in seinem Gebiet neue Bahnen eröffnet und in demselben mit einer Genialität gewaltet, daß er von seinen Zeitgenossen als „der Fürst der deutschen Philologie," als „Kant in der Philologie" bezeichnet wurde.***) (Arnoldt a. a. O. I. 109.) Ja das stolze Wort, das er selbst zweimal von sich gebrauchte: „αὐτὰρ ἐγὼν βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν"†) läßt sich in formeller Beziehung ebenso zur Bezeichnung seines Wirkens anwenden, als sich der Inhalt seiner schöpferischen Thätigkeit in die Worte zusammenfassen läßt, daß er der Gründer einer selbständigen Wissenschaft der classischen Philologie, oder der Alterthumswissenschaft, der Gründer eines selbständigen philologischen Lehrstandes, endlich der Vater der historischen Kritik††) in Deutschland geworden ist. Damit ist jedenfalls, mag es auch immer noch solche geben, denen dies Verdienst problematisch erscheint, eine Epoche in der Geschichte der Wissenschaft und der Cultur bezeichnet und wir haben allen Grund, uns in diesem Werke mit den Lebens-

*) Ueber die Personen, mit welchen Wolf correspondirte, s. Arnoldt a. a. O. I. S. 133 und 219. Es sind unter vielen andern auch: Bancroft, Blumenbach, Dahlmann, Gries, Hufeland, F. Jacobs, Lobeck, W. Müller, A. Schopenhauer, H. Steffens, Streckfuß, F. Thiersch.

**) Ueber Wolfs Verhältnis zu Göthe s. Verhandlungen der 14. Versammlung deutscher Philologen ꝛc. im J. 1855. Beil. von Lothholz S. 135—147 und Arnoldt a. a. O. I. 135. Dazu kommt: Göthe's Briefe an F. A. Wolf, herausgegeben von Michael Bernays. Berl. Reimer 1868. Die Prolegomena ad Homerum 1795 sind Ruhnken, das Museum für Alterthumswissenschaft 1807 ist Göthe, die literarischen Analekten von 1816 aber sind W. v. Humboldt gewidmet. Dagegen hat Alexander v. Humboldt die Prolegomena zu seiner Pflanzengeographie 1806 Wolf dedicirt.

***) Niebuhr nennt ihn in einem Brief an den Minister v. Stein (bei Pertz II. 87) „den einzigen grundgelehrten Philologen, der jetzt in Deutschland lebt."

†) Bion idyll. 12, 1.

††) „Wolf hat die beiden Gegensätze der Zeit, die strenge Kritik der damaligen holländischen Schule — und Heyne's historisches Princip in frischer Originalität verbunden, s. Joh. Heinr. Voß von Wilh. Herbst" I. S. 72. Diese treffliche Arbeit giebt namentlich in Beziehung auf die Jugend- und Bildungsgeschichte Wolfs aus dem Leben von Voß eine Reihe der interessantesten Parallelen an die Hand, auf welche wir die Leser dieser Blätter hier glauben aufmerksam machen zu sollen. Wir sehen der Fortsetzung des Werkes mit Verlangen entgegen.

umständen und dem Wirken des Mannes näher zu beschäftigen, der diese Epoche heraufgeführt hat.

Schon seine Jugend- und Bildungsgeschichte bis zum Abgang von der Universität giebt uns das Bild eines frühreifen Autodidakten, der sich an die Ordnung und Methode der Schule nicht binden zu müßen glaubte und seinem Genius folgend auf allen möglichen Gebieten sich herumtrieb. Der Sohn wackerer und verständiger Eltern, eines Schulmeisters und Cantors in Hainrode bei Nordhausen, geboren in demselben Jahre wie Schiller, 1759 den 15. Februar, ist er schon im 2. und 3. Lebensjahre im Besitz eines großen Vorraths lateinischer Wörter und Phrasen, welche der Vater dem begabten Knaben ebenso beizubringen bemüht war, wie jetzt in gewißen Kreisen die Bonnen es mit den Kindern in Beziehung auf das Französische halten. Vornehmlich rühmte er aber, wie andere hervorragende Männer, den Einfluß seiner „Mutter auf seine Erziehung. Von ihr sprach er stets mit der zärtlichsten Liebe. Ihr besonders verdankte er sein geistiges Leben und daß er von Jugend auf das Höhere im Auge behalten." An seinem fünften Geburtstage trug der Knabe zur Feier des eben abgeschlossenen Hubertsburger Friedens in der Dorfkirche ein vom Vater verfaßtes Festgedicht öffentlich vor und schon im 6. Jahre las er für den Vater öfters Predigten in der Kirche ab. Nachdem der Knabe seit seinem 4. Jahre den trefflichen Elementarunterricht seines Vaters auch im Singen und Klavierspielen genossen und schon einen Anfang im Französischen und Griechischen gemacht hatte, siedelte er im 8. Jahre mit seinen Eltern nach Nordhausen über, wo er sofort in das Gymnasium in Tertia eintrat, in welcher Classe „bereits neben dem Neuen Testament ein leichter griechischer Schriftsteller gelesen wurde." Erst elfjährig treffen wir ihn schon in Prima; in dieser Classe blieb er nun bis zu seinem Uebertritt auf die Universität, von 1770 bis 1776. Die Schule besuchte er aber seit 1771 nicht mehr regelmäßig, „wie damals auch anderwärts nicht unerhört gewesen zu sein scheint, in den letzten Jahren fast gar nicht mehr," wiewohl er mit einzelnen, ihm besonders zusagenden Lehrern, im Verkehr blieb. Dabei war er zwar eine Zeit lang — in seinem 13. Jahr — „einer der wildesten Jungen seines Alters," fieng aber bald an so fleißig zu studiren, daß er oft Nächte im ungeheizten Zimmer durchwachte, die Füße in kaltes Wasser setzte und das eine Auge verband, um nur das andere zu gebrauchen. Auch stellte sich frühe Kurzsichtigkeit bei ihm ein. Seine Studien aber, wobei er bemüht war, von überall her sich die besten Bücher zu verschaffen, erstreckten sich nicht nur auf die alten Sprachen — und hier fieng er nach eigenem Plan wieder mit den Elementen an — sondern auch auf die hebräische, englische, italienische und spanische Sprache, ferner auf Musik, Klavier, Generalbaß, 5 bis 6 Instrumente. Nur mit der Mathematik konnte er sich nicht befreunden. Er gehörte „wie Gibbon unter die für Mathematik ganz unempfindlichen Köpfe und faßte gegen diese Wissenschaft das Vorurtheil, daß je fähiger einer für Mathematik sei, er um so unfähiger für die übrigen Wissenschaften sein müßte." Erfolglos blieb der Unterricht im Zeichnen und im Tanzen, wie er sich überhaupt später über Vernachläßigung seiner körperlichen Ausbildung, über Mangel an „Hand- und Fußgeschick" beklagte. Doch spielt in seinem Tanzunterricht eine Liebesgeschichte. Eine junge Kaufmannswittwe, welche in dem Kreis der Tanzenden eine Aufsicht führen sollte, zog die Aufmerksamkeit des 16jährigen Jünglings auf sich, und es entwickelte sich daraus, hauptsächlich durch literarischen und schöngeistigen Verkehr — Wolf lernte durch sie erst Klopstocks Dichtungen kennen — ein ziemlich ernsthaftes Verhältnis, das übrigens durch den nach 2 Jahren erfolgten Tod der Frau sich löste. — Außerdem ertheilte Wolf, zuerst seiner Finanzen wegen, Privatunterricht, der bald sehr gesucht wurde, ihm selbst aber, da er sich sehr sorgfältig vorbereitete, reichen Gewinn brachte: „ab anno quinto decimo ad duodovicesimum docendo plurima didici." Seine Entlassung zur Universität erfolgte um Weihnachten 1776 mit sehr günstigen Zeugnissen über Aufführung, Fleiß und Leistungen. In dem Zeugnis wird er bereits als einer, „qui se rei scholasticae dicavit" aufgeführt.

Nicht minder erscheint das *βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν* auch als die Signatur seines Uni-

versitätslebens in Göttingen, wo er 5 Semester vom April 1777 bis October 79 studirte. Schon sein Eintritt, wobei der 18jährige Jüngling es nach einem lebhaften Wortwechsel mit Heyne bei dem widerstrebenden Prorector durchsetzte, daß er den 8. April 1777 als „philologiae studiosus" immatriculirt wurde, zeichnet ein starkes und sicheres Bewußtsein von dem Zweck seines Studiums, welches er von den übrigen Facultätsstudien aussonderte, ein Bewußtsein, in welchem wir bereits die Anlage zum einstigen „Archegeten des zünftigen Philologenthums in Deutschland" erkennen. (Vgl. die ausführliche Erzählung bei Körte, Leben ꝛc. Wolfs I. S. 40 und 46).

Ganz entsprechend den Gymnasialstudien waren die Universitätsstudien Wolfs. Ohne sich viel an die Vorlesungen der Fachgenossen zu halten, wie denn mit Heyne keine Anknüpfung zustande kommen wollte, dessen ganze Art ihm nicht behagte und von dem er sich eher suchen ließ, gieng er seine eigenen Wege und dehnte seine Studien auf alle möglichen Fächer aus. Während er „schwelgte im Genuß der Göttinger Bücherschätze," die ihm die Bibliothek und die Munificenz von Lehrern bot, besuchte er die akademischen Vorlesungen wenig, begnügte sich in den ersten 14 Tagen, sich über die Quellen und Hülfsmittel zu orientiren und betrieb dann die Sache „auf eigene Hand." Nicht einmal eine Stelle im philologischen Seminar suchte er, so ungern er sie in ökonomischer Rücksicht entbehrte. Auch hier hatte Heyne, der ihn von einem privatissimum zurückwies, weil dazu nur longe provectissimi den Zutritt hätten, ihn abgestoßen und als er später auf ihn aufmerksam wurde und „ein frei gewähltes specimen von ihm haben wollte, konnte sich Wolf nicht entschließen, ihm ein solches einzuliefern." Nach den Verzeichnissen hörte er in 5 Semestern 10 Collegien, darunter einige philologische über Homer, römische Litteratur, Pindar; bei letzterem, sagt er selbst, „war das Melden alles. Ich habe diesen Pindarus nicht eine einzige Stunde gehört." Dagegen sind verzeichnet philosophische Vorlesungen bei Feder und Meiners, Naturgeschichte bei Blumenbach, Kirchengeschichte bei Walch, Alttestamentliches bei Michaelis, Institutionen bei Beemann, auch medicinische Vorlesungen bei Baldinger und Weiß. Besonderes Interesse fand er an der Kritik des Alten Testaments bei Michaelis. Näheren Umgang hatte er wenig, einen geselligen Abendzirkel abgerechnet, „bei welchem Kästner und Lichtenberg die hervorragendsten Persönlichkeiten waren." Zweimal war er gefährlich erkrankt. Von Anfang an ertheilte er Privatunterricht, zuerst nur einigen Bekannten im Lateinischen und Englischen, später dehnte sich dieser auch auf das Griechische aus; er erklärte unter anderen den Xenophon und Demosthenes und es sammelte sich um ihn ein so ansehnlicher Kreis von Studenten, daß seine Lectionen auch in Universitätskreisen Aufsehen erregten und in Wolf selbst der Gedanke aufstieg, sich in Göttingen zu habilitiren. Da wurde ihm im Sommer 1779 eine Collaboratorsstelle am Pädagogium in Ilefeld angeboten, welche er auch nach erstandener Probelection erhielt und am 29. October wirklich antrat. Aus den Verhandlungen, welche der Anstellung des jungen Mannes vorangiengen, ist bemerkenswerth eine Aeußerung Heyne's, damals Generalinspectors der hannöverschen Gelehrtenschulen (vgl. d. Art. Visitation S. 713), über ihn in einem Schreiben an den Rector des Pädagogiums Meisner (Arnoldt a. a. O. I. S. 31): „der Mensch hat Fähigkeit, aber sein Wesen gefällt mir nicht — ich ersuche Sie, besonders darauf zu achten, wie weit Sie sich seiner Gelehrigkeit und Folgsamkeit versichert halten können." In dem Berichte des Rectors, betreffend seine Probelection über eine Stelle aus Ovids Metamorphosen und aus Aelians Var. hist. heißt es unter anderem: „Ich traue ihm alle Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu, ein sehr guter Collaborator zu werden, wenn er will. Er scheint freilich etwas eine gute Meinung von sich zu haben und da sie nicht ungegründet ist, so nehme ich ihm das so übel nicht. Sonst hat mir sein Wesen viel besser gefallen, als ich vermuthen konnte. — Bei der hiesigen Jugend, merke ich, hat er schon einiges Zutrauen gewonnen und das ist zugleich Gewinnst an Ansehen. — Sollten wir Herrn Wolf erhalten, so glaube ich, daß wir wohl berathen sein würden" (Arnoldt a. a. O. I. S. 32 und 33). So trat Wolf, noch ehe er das 21. Lebensjahr vollendet, in das Gymnasiallehramt ein. Es begleitete

ihn das Zeugnis der Fähigkeit, Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu seinem Beruf, aber auch die Meinung, daß eine gute Dosis Selbstbewußtsein in ihm wohne, und der Zweifel an seiner Gelehrigkeit und Folgsamkeit, d. h. wohl, ob er Belehrungen zugänglich sei und sich in Personen und Verhältnisse schicken werde.

Das Schulamt in Ilefeld bekleidete W. nur etwas über 2 Jahre. Schon im December 1781 war er zum Rector der Schule in Osterode am Harz erwählt worden. Im März 1782 trat er dieses Amt an. Aus den Berichten über seine Thätigkeit an der Ilefelder Schule entnehmen wir Folgendes: Der junge Mann hatte anfangs gegenüber von den Scholaren, die ihm zum Theil an Alter und Körpergröße überlegen waren und sich durch Anmaßung, Roheit und Burschicosität widerwärtig machten, um so mehr einen schweren Stand, als er sich im Anfang ihnen etwas zu sehr genähert hatte. Bald aber fand er die richtige Stellung und man kann nicht umhin, Wolfs Takt und Mäßigung zu bewundern, wenn man die Auftritte liest, die er mit einzelnen Scholaren hatte (s. Arnoldt a. a. O. I. S. 42—47). Die ihm als Collaborator obliegende Pflicht der Aufsicht und Inspection der Scholaren in den Wohn- und Schlafzimmern, ferner in den Freistunden in und außer dem Kloster, ein Geschäft, das, wie er meinte, für einen Cölebs nicht passe, wußte er sich dadurch zu erleichtern, daß er mehr Lectionen gab, wogegen der Director jene Visitationen für ihn übernahm. Sein Unterricht erstreckte sich auf Latein, Griechisch und Englisch und zwar vorzugsweise in Secunda, in welcher damals auch die Anfangsgründe des Griechischen von ihm gelehrt wurden. Er las eine griech. Chrestomathie von Stroth, mit Vorgerückteren Aelian und Herodian. Im Lateinischen las er Ovids Metamorphosen, Tristia, Heroides, Justin, Curtius, Ausgewähltes aus Cicero. Im Englischen unterrichtete er theils Anfänger, theils Geübtere und las mit letzteren den Vicar of Wakefield, Lillo's London merchant und Miltons paradise lost. Hiebei mag gelegenheitlich bemerkt werden, daß Wolfs erste Druckschrift, 1780 anonym erschienen, eine englische war, nemlich die Ausgabe einer Tragödie von George Lillo „the fatal curiosity," mit einer englisch geschriebenen Einleitung und einem Wörterbuch; von diesem Buch „ist kein Exemplar mehr aufzutreiben." Er galt übrigens für einen strengen Lehrer, der von seinen Schülern nicht Schein, sondern wirkliche Leistungen verlangte und deshalb darauf drang, daß nur gehörig vorbereitete Schüler in die Anstalt aufgenommen werden sollten. Denn er wollte Ilefeld nicht zu einer „elenden Trivialschule" werden lassen. Nach seiner eigenen Aeußerung in einem Brief an Heyne (Arnoldt a. a. O. I. S. 56) schien er auch den Schülern zu viel aufzulegen, ließ sich jedoch darin nicht irre machen. Wir fügen noch hinzu, daß Wolf den Dispensationen vom Griechischen widerstrebte und der Meinung war, die Beneficiaten sollten alle Griechisch lernen. Eine Ursache des langsamen Progresses der Schüler fand er insbesondere darin, daß sie mehrere Lehrer, besonders in einer Sache, gleich bei ihrem Eintritt hören müßen. Da übrigens die Lehrer mit Stunden nicht überhäuft waren — Wolf ertheilte durchschnittlich 10 Lectionen in der Woche — blieb noch hinreichend Muße übrig zu wissenschaftlichen Beschäftigungen und literarischen Arbeiten. In dieser Beziehung müßen wir constatiren, daß Wolfs Ideen über die homerischen Gesänge schon in Ilefeld festen Boden gewonnen hatten (das Nähere s. bei Körte a. a. O. I. S. 74—77) und er wegen eines größeren Werks über Homer und seine Gesänge mit dem Buchhändler Nicolai in Berlin bereits in Correspondenz getreten war. Es war zu derselben Zeit, da die Odysseeübersetzung von Voß herausgegeben wurde (1781).*) Ferner erschien während seines Ilefelder Schulamts, nachdem er den Plan einer Herausgabe des Herodian aufgegeben und von dem Entschluß, eine „allgemeine Uebersicht oder Grundrisse der Dialogen Platons als Einleitung in das Studium dieses Philosophen" auszuarbeiten, abgekommen war, seine Ausgabe des Symposion. „Platons Gastmahl, ein Dialog. Hin und wieder verbessert und mit kritischen und erklärenden Anmerkungen. Leipzig 1782." Nach der Angabe von Körte (I. S. 78)

*) Vgl. Joh. Heinr. Voß v. Wilh. Herbst. Bd. I. S. 236.

und Arnoldt (I. S. 58) war diese Schrift angelegt im Hinblick auf eine Cabinetsordre des Königs Friedrich II. an den Staatsminister Freiherrn v. Zedlitz vom 6. Sept. 1779 betreffend den Unterricht in den Schulen. In dieser denkwürdigen Cabinetsordre, hervorgegangen aus einer Unterhaltung des Königs mit dem genannten Minister, wurde auf eine Verbesserung der Interpretationsmethode bei der Lectüre der alten Schriftsteller hingewiesen, wobei besonders der Inhalt der Autoren mehr ins Auge gefaßt, logisch und rhetorisch analysirt, die Kunst des Vortrags entwickelt und die deutsche Sprache herbeigezogen werden sollte. So erschien das „Gastmahl" mit deutschem Titel, deutscher Vorrede und Einleitung, deutscher Inhaltsübersicht und deutschem Commentar, übrigens das Deutsche mit lateinischen Lettern gedruckt; auch auf den Druck und die Interpunction war besondere Sorgfalt verwendet. Diese Neuerung erregte nicht geringes Aufsehen, bei manchen auch Anstoß, und Morus in Leipzig meinte, der Verfasser habe deutsch commentirt, weil er sich des Lateinischen nicht mächtig geglaubt habe. Aber das Buch fand eine sehr günstige Aufnahme und erregte die Aufmerksamkeit der bedeutendsten Gelehrten. Obschon der Text keine selbständige Recension ist, sondern die von Heinr. Stephanus zur Grundlage hat, ist doch von Schleiermacher der Wolf'sche Text „wie sich von selbst versteht" seiner Uebersetzung zu Grunde gelegt und zur Erklärung Wolfs Ausgabe vielfach benutzt worden.

Im übrigen war Wolfs Privatleben in Ilefeld ein freundliches, collegialisches, selten durch vorübergehende Dissonanzen unterbrochenes. Am nächsten stand er seinem Collegen Köppen (später Director des Gymnasiums in Hildesheim, bekannt durch seine Anmerkungen zu Homer) „qua anima nunquam nec antea nec post vidit candidiorem." Er war ein großer Jagdfreund und Wolf begleitete ihn öfters, ohne jedoch bei seiner Kurzsichtigkeit viel zu erzielen. — Da nun aber Wolf in der letzten Zeit sich mit Sophia Hüpeden, seiner nachherigen Gattin, verlobt hatte, in Ilefeld aber an eine Heirat schon darum nicht zu denken war, weil die Lehrer sich vorerst zum Cölibat verpflichten mußten, da nicht allen Lehrern Raum zu einer Haushaltung geschafft werden konnte, so bewarb er sich im Herbst 1781 um die Rectorstelle in Osterode im Harz, zu welcher er dann auch nach einer glänzenden Probe, die er bestanden, 13. December 1781 erwählt wurde.

Das Rectoramt in Osterode bekleidete Wolf nur vom März 1782 bis August 1783. Er trat hier an einer nicht unbedeutenden Stadtschule von 6 Classen, die aber außerordentlich verwahrlost war, sehr energisch und selbständig, namentlich gegenüber der städtischen Behörde auf, organisirte die Schule neu, in der die 4 unteren Classen eine für sich bestehende Bürgerschule bildeten und nur die zwei oberen einen gelehrten Charakter hatten, indem das Griechische erst in Secunda angefangen wurde, entwarf in Gemeinschaft mit den 30 Primanern neue Statuten, die er auf eigene Faust einführte, und lehnte feierliche öffentliche Prüfungen gänzlich ab. Er gab wöchentlich 18 Stunden und behandelte nur wenige Schriftsteller, die leichteren cursorisch. „Es wurde im allgemeinen nichts getrieben als Geschichte und Sprachen; Naturgeschichte und Geographie je in einer Wochenstunde." Sein Bestreben gieng darauf, in jedem Unterricht zum eigenen Studiren anzuleiten. So gab er eigene Präparir- und Lexikonstunden. Sein Lehrton gegenüber von den Schülern war liberal, fast vertraulich. Daneben studirte er, wie er schon in Ilefeld angefangen, die griechischen und lateinischen Autoren der Reihe nach mit solchem Eifer, daß er sein Clavier, um nicht gestört zu werden, aus dem Hause entfernte. Der 23jährige Schulmann muß sich bereits eines ausgezeichneten Rufes erfreut haben. Denn schon gegen Ende des Jahres 1782 wurden ihm 2 Directorate an größeren Gymnasien in Hildesheim und Gera mit ansehnlichem Gehalt angetragen. Er zog es aber vor, einem im Januar 1783 an ihn ergangenen Ruf des Staatsministers v. Zedlitz auf die Universität Halle zu folgen und damit in die akademische Laufbahn einzutreten. Er verließ seine Stelle August 1783 und ließ sich auf der Reise nach Halle in Göttingen noch unter die Freimaurer aufnehmen.

So begann er 24 Jahre alt, ungefähr gleich frühe, wie einstens Leibnitz und in

neueren Zeiten Schelling und C. G. Wächter, jene akademische Thätigkeit, durch welche er zum Vater und Gründer der zünftigen altclassischen Philologie geworden ist. Sein epochemachendes und auf die Gestaltung des humanistischen Unterrichts in Deutschland so einflußreiches Wirken beschränkt sich vornehmlich auf seinen 24jährigen Aufenthalt in Halle. Denn seine Wirksamkeit in Berlin, wo ihn eine beklagenswerthe Eitelkeit, verbunden mit nicht erfüllbaren Ansprüchen und einem ungebärdigen Wesen gegenüber von den Behörden, Collegen und anderen ebenbürtigen Persönlichkeiten zu keiner festen und entschiedenen Stellung gelangen ließ, kommt hier fast nicht in Betracht. Zwei Momente sind es vornehmlich, welche ihn in Halle gleich von Anfang an in jene entschiedene Bahn hineinführten, ein positives und ein negatives. Erstlich die Selbständigkeit und Unabhängigkeit von Auctoritäten, womit er seinen eigenen Bildungsweg sich bisher geschaffen, sodann sein Zusammentreffen mit dem philanthropinistischen Unwesen, welches damals, als er nach Halle kam, dort in schönster Blüte stand. Beide Momente hängen aufs engste miteinander zusammen. Gegenüber von den Angriffen der Philanthropinisten auf die humanistische Grundlage der höheren Bildung, welche mit ihren Anschauungen auch bis in die höchsten, leitenden Kreise eingedrungen waren (der einflußreiche Minister von Zedlitz war selbst davon nicht frei geblieben,*) galt es eine neue Stellung zu nehmen, wie Varnhagen von Ense sagt, „die Philologie aus dem verjährten Staube der Schule in die freie Gemeinschaft aller Bildungskreise emporzuführen" und diesem Studium ein Ziel zu stellen, in welchem dasselbe einen ausgesprochenen Gegensatz bildete gegen das sentimentale, weichliche und utilitarische Treiben der Philanthropine.

Wolf war nach dem Wortlaut seiner Bestallung vom 3. April 1783 mit einem Gehalt von 300 Thalern zum professor philosophiae ordinarius und in specie der Pädagogik ernannt worden. Er sollte insbesondere an die Stelle des 1782 abgegangenen Professor Trapp**) treten, der 3 Jahre zuvor von dem Philanthropin in Dessau nach Halle berufen worden war, und an dem theologischen Seminar thätig sein, welches zu einer pädagogischen Pflanzschule erweitert und mit einer Erziehungsanstalt in Verbindung gesetzt war. Allein Wolf hat sich nie mit dieser Anstalt zu thun gemacht. Er las von Anfang an nur philologische Collegien, wurde schon zu Ende des Jahrs 1783 von der pädagogischen Professur entbunden und erhielt im Anfang des Jahres 1784 die erledigte Professur der Beredsamkeit mit einer Gehaltsvermehrung von 300 Thalern. „Helfen Sie," schrieb ihm der Staatsminister v. Zedlitz, „den einen Vorwurf, der immer noch Halle traf, abwälzen, daß man dort keine Philologen bilde." — Die Vorlesungen Wolfs, die in den ersten Jahren wenig besucht waren (Körte I. S. 160), hatten zum Gegenstand 1) griechische und lateinische Schriftsteller: Homer mit den Hymnen und Einleitung in dessen Lectüre, Hesiod, Pindar, Herodot, Theognis, Aristophanes, Thukydides, Xenophon, Aeschines und Demosthenes, Plato mit Einleitung, Aristoteles Poetik, Theokrit, Lucian und Longin; einmal las er auch Evangelia Matthaei et Marci philologice et exegetice; von Römern: Terentius, Cicero's Tusculanen, Officien, Reden, Horatius, Vellejus Paterculus, Tacitus, Sueton. 2) Anschließend daran las Wolf über griechische und römische Literaturgeschichte, über alte Geschichte, griechische und römische Geschichte, Literargeschichte der Philologie, Geschichte der altgriechischen Poesie, des griechischen und römischen Theaters, alte Geographie, über Chronologie, Mythologie, griechische und römische Antiquitäten, Numismatik, auch Kunstgeschichtliches, Stilistik, Grammatik (griechische), Kritik, Metrik und endlich am häufigsten, nemlich 9mal in Halle und 8mal in Berlin philologische Encyklopädie. Das Vorlesungsverzeichnis bei Körte (II. S. 214) enthält im ganzen 56 Numern, wovon nur 6 neue auf den Aufenthalt in Berlin kommen. Am häufigsten wiederholen sich die Vorlesungen über griechische und römische Literaturgeschichte, griechische und römische Alterthümer und Encyklopädie, von Schriftstellern die über Ilias, Plato, Aristophanes, Horaz, Tusculanen, Tacitus.

*) Arnoldt a. a. O. I. 74. vgl. auch d. Art. Philanthropinismus Bd. V. S. 909.

**) Vgl. d. Art. Philanthropinismus Bd. VII. S. 911.

Uebrigens ist die römische Seite der classischen Philologie viel spärlicher bedacht, als die griechische. Auf jene kommen nur 13, auf diese 27 verschiedene Vorlesungen. Die übrigen Vorlesungen sind beiden Gebieten gemeinschaftlich. Von eigentlich pädagogischen Vorlesungen findet sich nur eine: consilia scholastica, zweimal gelesen im J. 1799 und 1801. — So sehr man nun staunen muß über den weiten Kreis von Gegenständen, welchen diese Vorlesungen umfassen,*) so zwar daß es in unseren Tagen wohl einem Philologen unmöglich wäre, sich über alle diese Gebiete zu verbreiten, so darf doch nicht unbemerkt bleiben, daß von den Lateinern unter anderen Plautus, Lucrez, Sallust, Livius, Catull, Tibull, Properz, Ovid, Persius, Plinius, Martialis, Juvenal fehlen, von den Griechen Aristoteles und die Tragiker fast ganz unbeachtet geblieben sind, und daß der größte deutsche Philologe am Ende des vorigen Jahrhunderts der Inschriftenkunde keine, und der alten Kunst nur sehr untergeordnete Aufmerksamkeit gewidmet hat. Was insbesondere die letztere betrifft, so hatte — um mit Körte (a. a. O. I. S. 341) zu sprechen — „Wolf, der sein ganzes Leben den schriftlichen Ueberlieferungen der Alten widmete, den ihm ohnehin weniger zutheil gewordenen Kunstsinn völlig vernachläßigt, auch sonst keine Gelegenheit gehabt, sich in irgend einer Kunstdisciplin praktisch zu üben. Es war daher kein Wunder, daß er Göthe's leidenschaftliche Neigung für bildende Kunst nicht theilte." Um diesen Punct vornehmlich drehten sich die differirenden Anschauungen von Wolf und Göthe, welche bei einem längeren Besuche ausgetauscht wurden, den Wolf bei Göthe im Mai 1805 machte.

Diesen Vorlesungen, welche mit wenigen eben angedeuteten Ausnahmen das ganze Gebiet umfassen, das Wolf in seiner „Darstellung der Alterthumswissenschaft" umschrieben hat, liegt der Gedanke zu Grunde, daß er es mit einem selbständigen wissenschaftlichen Organismus zu thun habe. Dieser Gedanke von der Selbständigkeit der Alterthumsstudien, der auch bei Gesner, Ernesti und Heyne**) noch keine Gestalt gewonnen hatte, kam bei ihm zum lebendigen Ausdruck, als er erstmals im Sommer 1785 ein Collegium las, welches er mit folgenden Worten ankündigte: »encyclopaedia philologica, in qua orbe universo earum rerum, quibus litterae antiquitatis continentur, peragrato singularum doctrinarum ambitus, argumenta, conjunctiones, utilitates, subsidia, denique recte et cum fructu tractandae cujusque rationes illustrabuntur« (Arnoldt a. a. O. S. 80, mit geringer Abweichung bei Körte II. S. 215), eine Encyklopädie und Methodologie der Alterthumsstudien. Erst im J. 1807, als er seine Gedanken weiter ausgebildet hatte, erschien dann, nachdem seine Zuhörer Grundrisse davon im Druck bekannt gemacht, an der Spitze des von ihm mit Buttmann herausgegebenen Museums der Alterthumswissenschaft seine „Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth." In dieser Abhandlung, welche im J. 1812 ins Französische übersetzt wurde (Arnoldt a. a. O. I. 118) und welche nach einer Notiz bei Arnoldt a. a. O. der berühmte Geschichtschreiber der nordamericanischen Freistaaten, Bancroft, ins Englische übersetzen wollte, hat Wolf 1) für diese Wissenschaft einen neuen Namen geschöpft, nemlich den der Alterthumswissenschaft, über dessen Berechtigung Ref. in dem Artikel Classische Philologie Bd. VI. S. 3 und 5 sich ausgesprochen hat, 2) den Umfang derselben in 24 Disciplinen, unter welchen 6 formale oder subsidiäre und 18 materiale oder fundamentale, reale, dargestellt, 3) den Werth und Zweck derselben präcisirt als „die Kenntnis der alterthümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgehe;" hiebei „vereinigen sich alle alter-

*) Reclusit illo reconditas antiquitatis opes, cujus orbem vastissimum infinita scholarum vi peragrabat. Bernhardy, index schol. 1841—42. XII.

**) Heyne ist der erste, der das Bedürfnis ahnte, die Philologie als ein wissenschaftliches Ganze zu fassen. Dieses Streben, alle Lebenskreise der classischen Völker forschend zu umspannen, ist bahnbrechend und für F. A. Wolfs festeres und gereifteres System vorbereitend gewesen. S. Joh. Heinr. Voß v. Herbst. I. 69.

thümlichen Ueberreſte, gleichgültig ob einer größere oder geringere oder gar keine Claſſicität habe, nebſt jeder Art von Inhalten und Angaben in ihnen, die auf beachtenswerthe Eigenthümlichkeiten von Zeiten und Menſchen hinweiſen.“ Der Werth der Alterthumswiſſenſchaft beſteht nach ihm „nicht in den materiellen Vortheilen und Hülfen, welche viele jener Kenntniſſe den Wiſſenſchaften unſerer heutigen öffentlichen Bedürfniſſe leiſten, auch nicht in dem einſeitigen Nutzen der Linguiſtik, ſo weit alte Sprachen noch jetzt als Werkzeuge heutiger Gelehrſamkeit gelten, endlich nicht in dem Intereſſe, das die frühere Geſchichte von Wiſſenſchaften inſofern hat, als in den wiſſenſchaftlichen Grundſätzen neuerer Zeit hie und da Dunkelheiten liegen, die bloß durch den Zuſammenhang und die Analogie älterer Vorſtellungen gehoben werden könnten,“ ſondern in dem Gewinn für „höhere Kenntnis des Menſchen“ und in der „Wirkung aller jener Kenntniſſe und Beſchäftigungen auf harmoniſche Bildung unſeres Geiſtes und Gemüths.“ Es handle ſich, ſagt er, um „die empiriſche Kenntnis der menſchlichen Natur, ihrer urſprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Beſtimmungen und Einſchränkungen, die jene bald durch einander ſelbſt, bald durch den Einfluß äußerer Umſtände erhalten.“ Zu dieſem Zwecke „müße unſer Blick anhaltend auf eine große Nation, auf das Weſen und Leben einer vorzüglich organiſirten und vielſeitig gebildeten Nation, auf deren Bildungsgang in den wichtigſten Verhältniſſen und Beziehungen gerichtet ſein. Aus unzähligen zerſtreuten Zügen erwachſe ein Gemälde von einem ganzen Nationalſein, ein Gemälde, welches eifrige Beſchäftigung mit allen Werken der Literatur und Kunſt einer Nation von dem Zuſtande derſelben nach ſeinen intereſſanteſten Seiten und in den gehaltreichſten Zeitpuncten zu entwerfen ſuche.“ „Zu dieſem Zweck müßen wir unſere Kräfte und Fähigkeiten zu vereinter Thätigkeit aufbieten“ und es entſpringe daraus eine Vielſeitigkeit des Denkens und Empfindens, die in wiſſenſchaftlicher Hinſicht für uns Moderne eine ſchöne Stufe der Geiſtescultur werde. Daß wir aber dieſe Wiſſenſchaft „nicht als Amtsbeſchwerden, nicht als Zeitverkürzung, ſondern um ihrer ſelbſt willen betreiben, das ertheile dieſem Studium einen unwiderſtehlichen Reiz, darin eben liege das allſeitig, das harmoniſch bildende Moment, welches er ihm zuſchreibe.“ Auf dieſe Anſchauungen hatte einen großen Einfluß das Geſchrei der alterthumsfeindlichen Philanthropiniſten, welche ſich damals auf der Univerſität Halle eingeniſtet hatten. „Auf den Gedanken, dieſes Fach näher zu beleuchten, kam er zu einer Zeit, als man alle dieſe Wiſſenſchaften aus der Welt haben wollte.“ Im directen Gegenſatz gegen dieſe erklärte er denn „als die Grundbedingung aller höheren Ausbildung den idealen Sinn, der beim Lernen und Forſchen von jedem äußeren Vortheil abſtrahire.“ Mit Entſchiedenheit trat er der gemein banauſiſchen Denkungsart, insbeſondere auch dem Studiren um der Prüfungen willen entgegen: »perverse studere, qui examinibus studeant; recte studet, qui sibi et vitae.« *) Dieſer neuen von ihm ausgegangenen Schöpfung gedenkt Wolf mit gehobenem Selbſtbewußtſein z. B. in einem Brief an Joh. v. Müller vom J. 1807 (Arnoldt a. a. O. I. 119). Er ſagt dort: ich will bleiben „mündlicher Lehrer einer Wiſſenſchaft, die ich ſogar das Verdienſt mir anmaße, erſt zur Wiſſenſchaft gemacht und ein Feld von der Größe theils bearbeitet, theils abgemarkt zu haben, worin ſich ein paar gelehrte Innungen, wie die theologiſche und juridiſche, allenfalls nach meiner Zahl von Diſciplinen theilen könnten.“ Ebenſo in Göthe's Winkelmann (37, 87) äußert Wolf im J. 1805: „In Deutſchland gab es eigentlich kein Studium des Alterthums anders als in dem gemeinen Dienſt von Brod erwerbenden Diſciplinen. Glaubte man doch noch viel ſpäter nicht,**) daß ſolche Kenntniſſe als unabhängig und für ſich beſtehend auftreten könnten;

*) Aristotel. Polit. VIII. 3.

**) Schelling hat in der Schrift: Methode des akadem. Studiums (1802) die claſſ. Philologie faſt ganz übergangen, Heeren in der Geſchichte derſelben (1797) behauptet, dieſes Studium könne nie ein Syſtem bilden oder ſyſtematiſch geordnet werden, und Hegel in der Encyklopädie (1817) ſie ein bloßes Aggregat von Kenntniſſen genannt.

einer der lautesten Stimmführer meinte ganz neuerlich, es würde völlig um sie geschehen sein, wenn sich endlich die moderne Cultur andere Canäle als durch Bibel und Corpus juris eröffnete" (Arnoldt a. a. O.).

So sehr man in dieser Darstellung von dem Zweck und Werth der „Alterthumswissenschaft" die liberale Anschauung und die ideale Tendenz anerkennen muß, so leidet dieselbe doch, wie sich schon aus dem sichtbaren Ringen mit dem Ausdruck und der etwas schwülstigen Sprache ergiebt, an wesentlichen Mängeln. Eine gewiße Unklarheit herrscht darüber, wo denn die Ideale zu suchen sind bei diesen „vorzüglich organisirten und vielseitig gebildeten" Nationen, in den Staaten und ihren Zuständen, deren Geschichte, Literatur, Kunst, oder in den Individuen, oder in beiden? Aber, wie schon der Begriff Alterthumswissenschaft die Voraussetzung in sich schließt, die Wolf wagen zu dürfen glaubt, die aber vor den heutigen Anschauungen von dem, was Alterthum ist, nicht mehr Stand halten kann, daß das Alterthum auf die Griechen und Römer einzuschränken sei, so ist auch die Behauptung, daß die Ideale auf diesem Gebiete liegen, weder vom christlichen, noch vom nationalen Standpunct aus berechtigt. Einzelne Anhänger Wolf's haben dieses Princip auf die Spitze getrieben, indem sie dem classischen Alterthum dieselbe Infallibilität zuschrieben, die heute der Papst für sich in Anspruch nimmt;*) der berühmteste Schüler Wolf's aber, August Böckh, hat dasselbe auf das richtige Maß zurückgeführt,**) indem er theils auf das Christenthum, theils auf die Bildung größerer Staatenmassen in den verfassungsmäßigen Monarchieen der Neuzeit hinweist und es Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit nennt, im Alterthum nur Ideale zu schauen. In der That haben die modernen Nationen das gleiche Recht auf nationale Ideale neben den griechischen und römischen, wie die Römer dieses Recht hatten neben den Griechen, und so vieles wir auch von den Alten haben, so können wir doch auf unsere nationale Idealität ebenso wenig verzichten, als der Römer auf die seinige verzichtete neben dem Griechen, ungeachtet Horaz die Vorschrift geben durfte: vos exemplaria graeca nocturna versate manu versate diurna. Warum sollte der Engländer, der Deutsche, der Franzose in seiner Geschichte, in seinen Staatseinrichtungen, in seiner Literatur ꝛc. in seinen Landsleuten nicht ebenso berechtigte Ideale finden dürfen, als ihm die Griechen und Römer vorhalten, die Griechen und Römer mit ihren mancherlei politischen, socialen, literarischen und künstlerischen Auswüchsen, mit ihrem Sclavenwesen, ihrer Misachtung der Frauen, der hülfsbedürftigen Glieder des Volks, der Armen, Kranken, körperlich oder geistig Leidenden, mit ihrem barbarischen Kriegs- und Völkerrecht, mit ihren ganz elementaren Kenntnissen in den Naturwissenschaften? Die griechische und römische Welt hat weder ideale Individuen noch ideale Zustände aufzuweisen. So wenig Aristides, Epaminondas, Phocion, selbst Sokrates, oder Fabricius, Curius, die Scipionen ꝛc. als Ideale hingestellt werden können für alle Zeiten und Völker, ebenso wenig erscheinen die Staaten des Alterthums, Republiken oder Monarchieen, die Religionen oder die philosophischen Systeme der alten Welt als Ideale, die man erstreben oder wiederherstellen sollte. Restitutionsversuche der Art, wie die Geschichte einige aufweist, haben ein klägliches Ende genommen. Es ist eine große Täuschung, wenn man glaubt, den wirklichen Humanismus,***) die Idee des Menschen und der menschlichen Gesellschaft im Alterthum dargestellt finden oder demselben entnehmen zu wollen. Es bleibt dabei, ein wirkliches historisches Ideal einer Persönlichkeit giebt es nicht als Christus, und die auf dem Boden des Christenthums erwachsenen politischen und socialen Verhältnisse der modernen Staaten sind weit vollkommener und idealer als die antiken. Der Werth aber und die Bedeutung der

*) S. Ast, über den Geist des Alterthums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter. Landshut 1805.

**) S. Böckh, Staatshaushalt der Athener. I. 1 u. 2. IV. 22. S. 791.

***) Vgl. Hundeshagen, über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. Berlin 1853.

classischen Philologie oder der Alterthumswissenschaft liegt nicht in ihrer idealen, sondern in ihrer historischen Stellung zur Cultur der Menschheit.

In dem classischen Alterthum erkennen wir neben dem Christenthum die Hauptgrundlage der modernen Bildung. Welchen Werth es aber hat, den Zusammenhang mit diesen Grundlagen zu erhalten, das zeigt die Geschichte in leuchtenden Beispielen. Als im Mittelalter jene Quellen fast verschüttet, als ihre Gewässer durch Beimischung unreiner Elemente getrübt waren, als nur noch ein dünner Faden sich durch die Völkermassen hinzog, der eine schwache Continuität der Bildung herstellte, als die Menschheit statt eines hellen Lichts nur noch ein glimmendes Docht, ein erlöschendes Lämpchen hatte, von welchem kaum noch einige matte Strahlen seiner ursprünglichen Stärke ausgiengen, da erneuerte sich die abendländische Civilisation durch das Zurückgehen auf die Quellen. Denn was anders ist jenes Zeitalter der Wiedererweckung der Wissenschaften, jenes Zeitalter der Reformation, als ein Zurückgehen auf die Quellen? Die Reformatoren vor der Reformation haben alle das Princip verfochten, daß man auf die heilige Schrift und die Zustände der apostolischen Zeiten zurückgehen müße, wenn man die Religion reinigen wolle von den frembartigen und irreligiösen Elementen, welche sie verunstaltet haben. Die Reformatoren selbst haben geradezu die heilige Schrift als die einzige Quelle der christlichen Wahrheit, als den Prüfstein hingestellt, an welchem sich die Zustände und Lehren der Kirche bewähren müßen. Die Humanisten des 14., 15. und 16. Jahrhunderts, von Petrarca bis auf Erasmus und Melanchthon, den praeceptor Germaniae, vertiefsten sich in das Studium der alten Sprachen, und ein Codex von Homer oder Tacitus versetzte sie in die freudigste Bewegung. Die Reformation aber erkannte in der Heranziehung der alten Classiker zur höheren Bildung der Jugend die sichersten und besten Waffen gegen die Mächte der Finsternis, die wirksamsten Werkzeuge für die Gründung eines tüchtigen Regiments in Kirche und Staat. Es ist ja nicht zu bestreiten, daß ohne Kenntnis der alten Sprachen und der alten Geschichte auch das Christenthum nicht verstanden und begriffen werden kann. Und wenn Humanisten und Reformatoren vorerst noch in dem seligen Genusse der wieder gewonnenen Schätze, der wieder errungenen Wahrheit schwelgten, so war es ein naturgemäßer Fortschritt, wenn in der weiteren Entwicklung der Dinge nun auch die Kritik mit ihrer Arbeit eintrat. Man mußte darauf kommen, nun auch die Quellen selbst einer Prüfung zu unterstellen und zu untersuchen, welche echt und zuverläßig, welche unecht und unverläßlich seien. Wenn die Kritik bei diesem Geschäft manchmal zur Hyperkritik wird, so ist das ebenso wenig zu verwundern, als wenn die Humanisten des 15. Jahrhunderts die Zustände und Individuen des Alterthums überschätzten, wenn die platonische Akademie wieder auftauchte neben der römischen Republik, wenn sie sich mit römischen Villen umgaben und dort tusculanische Disputationen hielten, wenn endlich ein Lorenzo Medici wie Sokrates zu sterben sich bemühte. — In dem Grade als die Menschheit sich von den Quellen ihrer Cultur losmacht, sei es durch scholastische Formalisten, oder durch Realisten oder Philanthropinisten auf diesen Irrweg geleitet, erneuert sich für sie das Geschäft der Penelope, bis ein gütiges Geschick einen zweiten Odysseus erweckt, der diesem zwecklosen Gewebe ein Ende macht.

Was nun den Geist und die Form der Vorlesungen Wolf's betrifft, so waren diese durch seine oben gezeichnete Eigenthümlichkeit, welcher eine glückliche Organisation seiner Natur zu Hülfe kam, gegeben. Von den zahlreichen Zeugnissen über Wolf's Vortrag, welche bei Arnoldt I. S. 121 gesammelt sind, von W. v. Humboldt, Otto Schulz, Aug. Böckh, Varnhagen von Ense, Bernhardy, C. v. Raumer, Eichhorn u. a. stellen wir an die Spitze die Aeußerung von Göthe, welcher bei seinem Besuch in Halle im J. 1805 durch Wolf's Tochter geleitet hinter einer Tapetenthüre mehrere Vorlesungen Wolf's anhörte und seinen Vortrag bezeichnet „als eine aus der Fülle der Kenntnis hervortretende freie Ueberlieferung, aus gründlichstem Wissen mit Freiheit, Geist und Geschmack sich über die Zuhörer verbreitende Mittheilung“ (Göthe, Tag- und Jahreshefte XXXI. 203). Er erfreute sich eines trefflichen Organs, welches ihm „den bedeutsamsten Ton gestattete,

der jeden Punct, auf welchen es eben ankommt, klar hervorhebt." Sein Vortrag war frei, gewürzt durch heitere Laune und Witz; selten dictirte er Paragraphen, die er mündlich erläuterte. Die Zuhörer wußte er in gespannter Aufmerksamkeit zu erhalten. Alles arbeitete bei ihm darauf hin, die Zuhörer zu wecken, anzuregen, zu interessiren und zu sich heraufzuziehen, ihnen nicht sowohl fertige Kenntnisse mitzutheilen, sondern sie zum selbständigen Denken und Forschen, wie er es selbst geübt hatte und übte, aufzumuntern und anzuleiten.*) Dem Dictiren und mechanischen Nachschreiben war er nicht hold. In den einzelnen Vorlesungen gab er zunächst die besten Schriften und Hülfsmittel an, forderte zur eigenen selbständigen Bearbeitung auf und empfahl überall das Quellenstudium als sicherste Grundlage. Wissenschaftliche Ergebnisse ließ er vor den Augen der Zuhörer theils auf synthetischem, theils auf analytischem Wege entstehen. Die Schriftsteller las er zuerst langsam zu dem Bedürfnis der Anfänger herabsteigend mit sorgfältigen grammatischen, sachlichen und kritischen Erklärungen, dann rückte er rascher vor, dem Privatfleiße der Schüler vieles überlassend. Wie vorsichtig und besonnen er in der Kritik war, wobei er sich gerne an die vulgata hielt, darüber mag es genügen, ein Wort von ihm aus einer Recension anzuführen (Arnoldt a. a. O. I. S. 125): „Wer das leichtere Theil erwählt, wer an Gelehrsamkeit und Urtheil so arm, als an Leichtsinn und Anmaßung reich, sich vermißt, was in den engen Kreis seiner Einsicht nicht eingeht, mit prokrustischen Griffen hineinzuzwängen, oder auch vermuthet, um zu vermuthen, der verkennt die Würde der Wissenschaft und entweiht die heiligen Denkmale des Alterthums." Da Wolf eine besonders große Sorgfalt auf die Uebersetzung verwendete, so mag über seine Grundsätze in dieser Beziehung hier auch noch ein Wort stehen aus seiner Vorrede zur Uebersetzung von Aristophanes Wolken: „Unsere Uebersetzer scheinen die Treue manchmal bis zum entgegenstehenden Fehler zu treiben, wenn sie in jeder Gattung der Schreibart Worte gegen Worte und Sätze gegen Sätze nicht eben zugewogen, sondern zugezählt liefern." Er verglich solche Uebersetzungen mit „umgewandten Tapeten."**) Er verlangt von dem Uebersetzer „eine klare Ansicht von den Eigenthümlichkeiten des fremden Zeitalters," dann werde er, „den lebendigen Geist des Originals erfassend, die höchste Treue üben können und nicht mit dem mühseligen kleinen Dienste, welcher Worte vorzähle, eine untreue Copie im Ganzen geben." So entstehe „eine Nachbildung im höchsten Sinne des Wortes, worin Stoff und Form sich durchdringen" (Arnoldt a. a. O. I. S. 126). Ein Muster einer in diesem Geiste gehaltenen Uebersetzung sind „Aristophanes Wolken, griechisch und deutsch," 1811 erschienen, welche Wieland für „das größte literarische und metrische Kunstwerk" erklärte, „das ihm, seit er lesen und urtheilen könne, zu Gesicht gekommen, für ein Wunder, welches unserem Voß beweist, daß es möglich ist, allen Bedingungen genug zu thun, die er von einem vollkommen getreuen Uebersetzer von Gedichten fordert, ohne daß man deshalb der deutschen Sprache Gewalt anzuthun braucht" (Körte a. a. O. II. S. 85).***)

Es mag hiebei noch einiges bemerkt werden über die schriftstellerische Thätigkeit Wolfs während seines Aufenthalts in Halle. Es erschienen während dieser Zeit neben 43 akademischen Programmen, größerentheils die Methode des akademischen Studiums und Vortrags betreffend, †) im J. 1789 „sein exegetisches Hauptwerk," die Lep-

*) Wolf betrachtete „den akademischen Unterricht als eine Anleitung, den weiteren Weg selbst zu finden, es künftig wo möglich besser zu machen als der Professor" (Körte I. 128).

**) Diese Vergleichung ist eigentlich aus Cervantes geschöpft.

***) In welches Verhältnis oder Misverhältnis er mit diesen Anschauungen zu Voß und den „Vossen" kam, bei aller Anerkennung der großen Verdienste des alten Voß, darüber s. Körte a. a. O.

†) Abgedruckt in F. A. Wolfs vermischten Schriften und Aufsätzen. Halle 1802. S. 33 bis 212, und chronologisch geordnet in: Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von F. A. Wolf, herausgegeben von Bernhardy. Halle 1869. S. 21—130. Ueber Anlaß und Werth dieser „prooomia" vgl. Bernhardy, Vorbericht. S. VI—X.

tinea des Demosthenes, im J. 1794 die Recension der homerischen Gedichte, 1795 die Prolegomena ad Homerum, nach Friedr. Schlegel „ein Urbild geschichtlicher Forschung," endlich 1801 die vier Reden Cicero's nach seiner Verbannung, woran sich 1802 die Rede pro Marcello anschloß. Endlich reifte während dieser Zeit die am Schlusse derselben erschienene oben besprochene Abhandlung: „Darstellung der Alterthumswissenschaft ꝛc." Das bedeutendste, was er geschrieben hat, gehört in diese Zeit. Im allgemeinen aber ist über seine schriftstellerische Thätigkeit zu bemerken, daß sie hinter seiner persönlichen weit zurücksteht.*) So vieles er stets mit sich herumtrug, projectirte und theilweise auch begann, so hat er doch kein großes vollendetes, in sich abgeschlossenes Werk verfaßt. Die „Darstellung der Alterthumswissenschaft" sollte in einem größeren lateinisch geschriebenen Werke ausgeführt werden. Die Prolegomena blieben eine halbe Arbeit, deren technischer und positiver Theil von ihm nicht geliefert wurde, daher Lachmann u. a. die Lücke ausfüllten. Man hat seine schriftstellerischen Arbeiten den Gliedern eines Torso verglichen, „deren Schönheit den Plan und die Meisterschaft des Urhebers ahnen läßt, ohne daß die Herstellung des ganzen Kunstwerks gestattet wäre." Ueber die Plane, mit denen er sich trug, über welche er manches auch geschrieben hinterlassen hat und über welche zum Theil sogar öffentliche Ankündigungen ergangen sind, vgl. man Körte a. a. O. II. 114—127. 156. Wir nennen darunter den Plan einer „Pädagogik für Europa" in lateinischer Sprache, einer griechischen Grammatik, eines griechischen Lesebuchs, einer Schulordnung für die Gymnasien, neuer Ausgaben der neugriechischen Grammatiker, einer Gesammtausgabe des Plato u. s. w. Der von seiner persönlichen Thätigkeit, auch von den gesellschaftlichen Reizen seiner Stellung in Anspruch genommene ruhelose Geist, der seine Vorlesungen fast auf das ganze Gebiet der von ihm umschriebenen Wissenschaft ausdehnte und überall noch große Aufgaben zu lösen sah, war sich dieser seiner Unzulänglichkeit wohl bewußt. Charakteristisch ist für ihn eine scherzhafte Aeußerung (Körte II. S. 127), „man sollte auf Versprechungen der Gelehrten überhaupt nicht mehr geben, als auf die der Liebenden, von deren Eidschwüren die Alten sagten, sie würden von den Göttern verziehen. Diese Sünde treffe diejenigen gerade am meisten, die wahre Liebende in der Literatur seien."

Die bedeutendste, auf die Ausbildung des gelehrten Schulwesens vorzugsweise in Norddeutschland einflußreichste Thätigkeit übte jedoch Wolf als Vorstand und Leiter des

*) Docendo aliquanto plus, quam scribendo delector, sagt Wolf von sich in einem Schreiben an Ruhnken in Leyden vom J. 1796 und in dem Dedicationsschreiben der literar. Analekten an Humboldt vom J. 1816: ich wollte niemals Schriftsteller, sondern nur Lehrer sein (Arnoldt I. 112).

Wir können uns nicht enthalten, noch ein treffliches Wort aus „Bernays Göthe's Briefe an F. A. Wolf," S. 48, hier beizusetzen:

Ihm, der zu allen Zeiten nur widerstrebend zur Feder griff, war das lebendig gesprochene Wort, wie es in unmittelbarer Frische aus dem Geiste hervortritt, das liebste und natürlichste Ausdrucksmittel geworden, das er mit der größten Gewandtheit zu handhaben und dem er die bedeutendsten Wirkungen abzugewinnen wußte. Auch von ihm konnte man, wenn auch in anderem Sinne, wie von Göthe sagen, daß, so trefflich auch das Geschriebene war, das Gesprochene doch noch köstlicher erschien. — Alles, was er äußerte, trug das schärfste Gepräge des Individuellen. — In der Ungebundenheit seiner genialischen Natur ließ er alle Eigenschaften seines Wesens keck durch einander spielen; seine glänzende Dialektik, sein Scharfsinn — seine unvergleichliche Gabe eindringendster Warnehmung und die Fähigkeit, das Wargenommene ebenso prägnant darzustellen, dabei neben der kühlen Besonnenheit des allseitig erfahrenen Kritikers eine gewiße Verwegenheit des Geistes, die ihn antrieb, überall auf das Aeußerste und Letzte vorzudringen und im Kampfe mit den bedenklichsten Schwierigkeiten seine Kräfte zu messen — das alles machte sich in raschem Wechsel neben und nach einander geltend und oft genug mag sich noch der sprudelnde Humor und der Witz mit seiner ätzenden Schärfe hineingemischt haben. Wolf war eine von den seltenen Persönlichkeiten, von denen ein Strom geistiger Bewegung ausgeht, der jeden ergreift und von dem jeder gern sich heben und tragen läßt.

philologischen Seminars, welches auf seinen Vorschlag nach vorangegangenen Verhandlungen mit dem Kanzler und dem Obercuratorium genehmigt und am 15. October 1787 eröffnet wurde. Den lateinischen Text der Ankündigung dieses neuen Instituts vom 18. Juni 1787 giebt Körte a. a. O. II. 218—220. Es war die Absicht, ein Institut zu gründen, in welchem akademische Docenten und insbesondere Lehrer und Schulmänner gebildet werden sollten, die auf den 2 oder 3 obersten Classen gelehrter Schulen zu unterrichten hätten. Gelehrte und sachkundige Schulmänner seien das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern, andere Schulverbesserungen seien nur Palliative. Um aber solche Schulmänner zu gewinnen, dazu bedurfte es nach Wolf's Anschauung einer allmählich vorzunehmenden Trennung des Schulstandes vom Predigerstande. „So lange die Schulmänner professionsmäßige Theologen seien, welche die Schule für einen Durchgang in ein ruhiges oder fettes geistliches Amt ansehen," erreiche man diesen Zweck nicht. „Die theologischen Studien helfen den Schulmännern oft nicht mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde." Diese Anschauung ist die natürliche Consequenz der Ansicht, die er von der Alterthumswissenschaft als einer selbständigen Disciplin hatte. Ist sie dies, so müßen auch ihre Jünger eine durchaus selbständige Stellung haben, ihr Beruf muß sich zu einer selbständigen Lebensstellung eignen oder dazu erhoben werden. Dabei rechnete er auf den idealen Reiz der Gegenstände, mit denen die Schulmänner zu thun haben, hielt aber auch äußere Anlockungsmittel, z. B. stipendia, für nothwendig. So wurde denn bei der Einrichtung des philologischen Seminars unterschieden zwischen Zuhörern, in deren Kreis grundsätzlich die Studirenden aller Facultäten zugelassen wurden, und zwischen Mitgliedern, deren Zahl auf 12 beschränkt wurde, die den Genuß eines jährlichen Stipendiums von 40 Thalern hatten, jedoch nicht länger als 2 Jahre Mitglieder sein durften und vor ihrem Eintritt schon ein Jahr auf der Universität gewesen sein mußten, Grundsätze, die allmählich bei allen philologischen Seminaren, neuestens auch in Württemberg, wo übrigens die Stipendien bedeutender (150 fl.), aber nur auf 3 Portionen beschränkt sind und alle Semester neu verwilligt werden, zur Geltung gekommen sind.

Die Uebungen im Seminar waren theils wissenschaftliche, theils praktische (didaktische). Die letzteren — ein praktischer Curs am Waisenhaus (exercitationes paedagogicae) — wurden erst im Winter von 1799—1800 eingerichtet und dauerten nur ein paar Jahre. Dieselben wollten keinen rechten Fortgang gewinnen. Er leitete zwar diese Uebungen (2 wöchentliche Stunden in Prima und Tertia) durch einen Vortrag über die Methode und durch eigenes Beispiel ein, bekümmerte sich aber nachher wenig mehr darum, ließ sich vielmehr nur von Zeit zu Zeit berichten, wie es dabei zugehe, indem immer eine Anzahl von Seminaristen den Lectionen anwohnte. Uebrigens hatte Wolf selbst in einem besonderen Schreiben an das Oberschulcollegium die Einführung dieser praktischen Uebungen veranlaßt, indem er den Wunsch aussprach, „daß die vorzüglicheren Mitglieder des Seminars Gelegenheit haben möchten, sich eine oder ein paar Stunden die Woche in öffentlichen Schulen in der guten Methode zu üben." Die wissenschaftlichen Uebungen bestanden theils im Interpretiren alter Autoren, theils in Disputationen. Während jeder sich auf jede Stunde vorzubereiten hatte, erklärten einzelne Seminaristen selbst, wobei Wolf sie gewähren ließ, ohne zu unterbrechen, wo er den Vortrag billigte. Wo dies nicht der Fall war, besonders gegenüber von Ungründlichkeit oder Anmaßung, mischte er sich sehr viel ein und ließ es nicht an vielen zum Theil scharfen Erinnerungen fehlen. Dabei ist zu bemerken, daß die Interpretationen, wie alle Uebungen des Seminars öffentlich waren und von den Studirenden der Philologie allgemein besucht wurden. Zum Gegenstand dieser Interpretationen, bei denen im allgemeinen der Maßstab der obern Gymnasialclassen zu Grund gelegt und verlangt wurde, daß man von andern das Beste sich angeeignet, aber dieses selbständig gestaltet und verarbeitet habe, wählte er gerne Schriften, mit denen sich eben sein eigenes Privatstudium beschäftigte, z. B. die homerischen Hymnen, die Rede pro Marcello, andere ciceronische Reden, platonische Dialogen ꝛc. Seine Ausgabe der

Rede pro Marcello ist aus den Besprechungen im philologischen Seminar hervorgegangen. Disputirübungen fanden seltener, etwa alle 2 Monate statt über ein von dem Disputirenden bearbeitetes oder doch in Thesen gefaßtes Thema. Einen Opponenten wählte sich der Disputirende unter den Seminaristen. Auch hier mischte sich Wolf nur ein, wenn der Streit allzuhitzig wurde, oder stille stand oder abschweifte. Alles wurde in lateinischer Sprache verhandelt. Man bemerkte zwar, daß Wolf Tage hatte, an welchen ihm das Latein nicht recht fließen wollte; es galt jedoch für ein Zeichen von Unzufriedenheit, wenn er sich der deutschen Sprache bediente (vgl. O. Schulz, Erinnerung an F. A. Wolf, S. 10—12).

Wie ganz er überhaupt während dieser seiner Halle'schen Thätigkeit in philologischem und pädagogischem Wirken lebte, das ergiebt sich auch aus einer Reihe von Gutachten, die ihm höheren Orts aufgetragen waren, unter welchen wir folgende hervorheben. „Vorschläge über eine Grundlage zur Verbesserung der Bürgerschulen" (December 1798 bei Arnoldt a. a. O. S. 257); „über die zweckmäßigste Art mit dem Halle'schen Waisenhaus Seminarien für Lehrer an Bürger- und Landschulen zu verbinden und über die Frage, wie eine kleine Zahl recht nützlicher Schul- und Lesebücher für die Jugend gemeinen Standes geschrieben werden könnte" (April 1799, a. a. O. S. 261 ff.). Diese Gutachten beschäftigen sich hauptsächlich mit dem, was auf der Universität für die Volkserziehung geschehen könnte. Es wird beklagt, daß man hin und wieder in der Pädagogik Weichlichkeit, Arbeitsscheu und leichtsinnige Denkungsart begünstige, daß man bei Beurtheilung junger Leute nur immer von gesammelten Kenntnissen, selten von Sitten, von Eigenschaften des Charakters, von wohlbefestigten moralischen Principien höre. Einseitige Ausbildung des Kopfes sei weit mehr schädlich als nützlich. Die wichtigste Aufgabe für Bürger- und Landschulen sei eine gleichförmige Nationalerziehung, welche für alle jungen Leute bürgerlichen Standes gleichmäßig die allgemeineren Gegenstände des Unterrichts umfasse und die für das Leben entscheidendsten Tugenden pflanze. Dazu bedürfe es vor allem wohlgesinnter und tüchtiger Lehrer. Man könnte sie nach Verbesserung der Stellen aus den Candidaten des Predigtamts nehmen, welche aber auf der Universität einen gründlichen Unterricht in „den wahren Grundsätzen einer dem Wohl monarchischer Staaten angemessenen Nationalerziehung" erhalten sollten. Zu „Haltung eines solchen Collegii" würde er selbst bereit sein. Diese Anweisung müßte ebenso sehr auf moralische Bildung als auf wissenschaftliche gehen; in letzterer Beziehung führt er an deutsche Sprache, neuere Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, besonders Kenntnis der nothwendigsten Landesgesetze. Geschichte sei die beste Nahrung des Patriotismus. Am meisten sei hinzuwirken auf Bildung des echtdeutschen Sinnes und Charakters, auf Erregung der Liebe zur Ordnung und Subordination und der wichtigsten bürgerlichen Tugenden. — Es sollte ferner eine kleine Anzahl recht nützlicher Volks-, Schul- und Lesebücher für die Jugend gemeineren Standes geschrieben werden. Nächst der Moral und Religion müßten die Materien aus der Diätetik, Naturgeschichte, Geographie, endlich „aus den allgemeinsten interessirenden Rechtsgrundsätzen" genommen werden. Man sollte Preise auf die beste Verfertigung solcher Bücher nach einem bestimmt bezeichneten Plane aussetzen (a. a. O. S. 260 und 264). Im J. 1803 verfaßte Wolf ein Gutachten über „die Grenzbestimmung zwischen Schulen, Universitäten und praktischen Bildungsanstalten," wobei er den Unterricht auf den Universitäten wissenschaftlich, den auf den Schulen vorbereitend elementarisch und nur im allgemeinen bildend nennt. Es müße in den Schulen der überhandnehmenden Oberflächlichkeit und Vielwisserei mit allen Kräften entgegengearbeitet werden. In den Schulen seien besondere Stunden für griechische und römische Literatur, Theorie der schönen Wissenschaften, Technologie, Botanik, Astronomie, Logik ꝛc. durchaus überflüßig und nachtheilig. Der Schule gehöre, was mehr das Gedächtnis und die Imagination beschäftige. Der Schüler solle nur Kenntnisse und befestigte Fertigkeiten auf die Universität mitbringen (Körte I. 239 ff.). Wenn Wolf auch manchen dieser Grundsätze theils in anderweitigen Aeußerungen, theils in seiner eigenen praktischen Uebung untreu geworden ist, so beweisen

sie doch, wie angelegentlich sich Wolf mit den Fragen der Erziehung und des Unterrichts auch auf den unteren Stufen beschäftigte, und manche dieser Gedanken erscheinen wie Lichtblicke, wenn wir erwägen, daß dieselben erst in der neuesten Zeit sich realisirt haben. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, daß die mathematischen Fächer in auffallender Weise vernachläßigt sind und Fragen, die uns jetzt sehr beschäftigen, wie die über die Aufnahme des Lateinischen oder des Französischen in Bürgerschulen, gar nicht berührt sind. — Zum Schluße erwähnen wir noch ein interessantes Gutachten, welches sich auf die disciplinarischen Verhältnisse der Universität bezieht (Januar 1799. Arnoldt I. S. 231 f.). Er schlägt dort für die Universität die Anstellung eines gymnastischen Lehrers vor „wie ihn schon hie und da große Schulen haben;" die gymnastischen Uebungen, die er kenne, finde er theils der Gesundheit und körperlichen Ausbildung (für die überhaupt noch so wenig öffentlich geschehe) sehr zuträglich, theils als angenehme Vergnügung nützlich. Er meint, das Fechten würde dabei eine untergeordnete Rolle spielen und es würde eben dadurch, daß bessere Leibesübungen getrieben würden, nach und nach in décadence kommen; man hätte der Klopffechterei etwas unterschoben, was dem Geist der edlen Erziehung gemäßer und doch aus der nemlichen Gattung von Exercitien wäre, zugleich etwas, wodurch der Bildung der Nation im ganzen ein neues wichtiges Beförderungsmittel gegeben werde.

Selbst in seinem Hause gegenüber von seinen 3 Töchtern zeigte sich Wolf als den Vertreter des humanistischen Princips. „Sobald die Kinder der Mutterſprache ziemlich mächtig waren, wurde eine fremde Sprache angefangen und fast zugleich mit dem deutschen Alphabet lernten die Kinder auch das lateinische und griechische kennen und so in den 3 Sprachen lesen und schreiben, denn beides ward als eins betrieben." Als sie weiter vorgeschritten waren, wurden den Kindern Aufgaben gestellt, wie diese „nachzusehen, wie oft wohl dieses oder jenes Wort in einem Buche des Tacitus oder Cicero oder in einer homerischen Rhapsodie vorkomme." Wie manchen Besuchenden hat es überrascht in dem Zimmer vor Wolfs Arbeitsstube ein reichumlocktes Köpfchen hinter großen Folianten emsig beschäftigt zu finden und mit der unbefangensten Heiterkeit von dem holden Kinde begrüßt zu werden" (Körte a. a. O. I. S. 113. Arnoldt I. 107).

In seinem Verhältnis zu seinen Zuhörern, denen er auf jede Weise näher zu treten suchte, übte er ebenfalls praktische Pädagogik. „Er öffnete vielen sein Haus, gestattete ihnen die Benützung seiner Bibliothek, besuchte sie wohl auch auf ihren Zimmern und hat manchem mit dem Becher in der Hand das vertrautere Wort zugebracht. Er gab sich wie ein älterer Kamerad. Man sah ihn auf seinen regelmäßigen Spaziergängen vor dem Essen von einem großen Studentenkreise umgeben. Die ihm eigene Gabe der Unterhaltung, seine Offenheit, sein treffender Witz und die ganze Urbanität seines Wesens wirkte unwiderstehlich auf die jungen Leute. Ehe sie es wußten, sahen sie in seine Bahn sich mit fortgerissen." Und während im Anfang seine Vorlesungen wie oben bemerkt wenig Anklang fanden, unter anderem auch deshalb, weil sie etwas zu hoch gehalten waren, sammelte er besonders nach Eröffnung des Seminars eine Schar von Jüngern um sich, die ein bestimmtes Gepräge zur Schau trugen und als die „Wolfischen" sich schon durch ihr eigenthümliches Wesen zu erkennen gaben (Körte I. 163). Ein äußerst anziehendes Bild von Wolfs Zusammenleben mit seinen Zuhörern aus den Jahren 1800—1802 giebt Nüßlin in einem bei Arnoldt a. a. O. I. S. 265 abgedruckten Briefe an Arnoldt. „Oft wurden wir von ihm zum Nachtessen eingeladen. Da wurde uns neben einer sehr guten leiblichen Bewirthung jener suavissimus pastus animorum, die geistreichste und heiterste Unterhaltung, die man sich denken kann, in reicher Fülle dargeboten. Diesen bis tief in die Nacht dauernden, nie von üblen Folgen begleiteten, an Geist, Witz und Belehrung unendlich reichen Symposien verdankten wir das köstlichste, was die Universität uns bieten konnte. Denn wenn Wolf schon in den öffentlichen Vorträgen seine Schüler entzückte, so war er hier wahrhaft bewundernswürdig." An einer andern Stelle spricht er von dem großen Meister. „Ihm, dem unerreichten Lehrer haben wir ja die größte und schönste

Aussteuer zur würdigen Uebung unseres Berufs zu verdanken. Er, in welchem wir das höchste Vorbild lebendig anregender, begeisternder Lehrweise erkannten, ist uns der weiseste Führer in die Heimat des Schönen geworden, hat unsern Sinn für das Große und Edle aller Zeiten geweckt und geschärft, vorzüglich unsere Liebe für das classische Alterthum entzündet und uns mit dessen geistigen Heroen, dem Homer, Platon und ihren Sinnesverwandten befreundet. — Gesegnet sei daher das Andenken des großen Lehrers ꝛc." Ein solches Andenken hat Wolf bei einem seiner dankbarsten und trefflichsten Schüler hinterlassen. — Daß dieser Verkehr mit den Studenten*) nicht auch seine Schattenseiten hatte, worüber Arnoldt I. S. 131 auf das Zeugnis von Eilers und Niebuhr verweist, wollen wir nicht in Abrede ziehen, zumal da Wolf in dem Rufe eines starken Trinkers stand.**) Dabei ist jedoch zu bemerken, daß sich um diese hervorragende und ganz eigenthümliche Persönlichkeit auch frühe ein Kreis von Mythen sammelte und manches auf seine Rechnung kam, was eigentlich andere angieng, die es liebten, ihn, wenn auch in karrikirter Weise, wieder aufzulegen. Auch ist nicht zu vergessen, „daß er sonst studentische Excesse bei verschiedenen Gelegenheiten tadelte und bekämpfte" (Arnoldt a. a. O. Anm.). „Oberflächliches Studiren erzeugt überall Trägheit, Ausschweifungen und alle Arten von Roheit. Bei öffentlichen Excessen bemerkt man jedesmal, daß sie von denen verübt werden, welche ein berühmter Schriftsteller die Brod- und Butterstudenten zu nennen pflegte. Die allermeisten sehen die Studien völlig wie Handwerke an und haben kein weiteres Ziel, als wie sie durch das gewöhnliche Examen in ein Amt kommen wollen. Daraus entsteht dann die Begierde, die Zeit, die ihnen vom Heftschreiben übrig bleibt, so lustig hinzubringen als möglich" (Körte I. 236).

Was die Stellung Wolfs zu seinen Collegen und im akademischen Senat betrifft, so scheint er wenigstens in den letzten Jahren (früher stand er besonders dem alten Semler***) und Reinhold Forster sehr nahe) etwas vereinsamt gewesen zu sein. Von dieser seiner Vereinsamung spricht W. v. Humboldt (Werke V. 90). Darauf weisen schon hin einzelne Fälle, in welchen er den Collegen allein gegenübersteht, wie Körte einen solchen I. 243 ff. anführt, ferner seine stark ausgesprochene Abneigung, in die neu zu errichtende Berliner Universität als gewöhnlicher Universitätsprofessor einzutreten, „weil er 22 Jahre lang die Bitterkeiten einer neidischen Collegenschaft†) zur Genüge genossen habe," endlich die trüben häuslichen Verhältnisse, in denen er lebte, da er im J. 1802 von seiner Frau, die ihm 3 Töchter geschenkt, nach 20jähriger Ehe sich trennte,††)

*) Niebuhr äußert sich in dem oben angeführten Brief an den Minister von Stein im J. 1808, in welchem er behauptet, daß man ihn schlechterdings nicht ersetzen könne, in dieser Sache dahin: „für einen, den er moralisch verderben mag durch Umgang und Aeußerungen, erhebt er doch gewiß viele auf den Weg zum höheren Leben, der nur durch das Alterthum führt."

**) In früheren Jahren war er auch ein starker Raucher, saß im dicksten Tabaksqualm und brachte es täglich oft auf 20 Pfeifen.

***) Wolfs amtliche Einladung zu Semlers Leichenbegängnis 17. März 1791 s. Körte II. 213; vgl. auch Bernhardy kleine Schriften von F. A. Wolf Vorbericht S. XI. ff.

†) Bernhardy a. a. O. S. XIV. ff. „ohnehin stand er damals vereinsamt und hatte nicht viele Freunde unter den halleschen Gelehrten, denen sein schroff hervortretendes Selbstgefühl, seine Härte sehr empfindlich geworden war" S. XVI.

††) Das Nähere findet man bei dem Schwiegersohn Körte I. 116—120. „Es sind nicht immer große offenbare Fehler, welche den Mann dahin bringen, sich von der Mutter seiner Kinder zu trennen; auch kleiner, immer wiederholter Zwist, hervorquellend aus ungleichem Charakter und Betragen, bewirkt in der Ehe leicht unheilbare Abneigung, wenn nicht gediegene Sittlichkeit, besonders des Mannes, die unzerstörbare Grundlage der Liebe zu einander ist, welche sich nichts irren läßt." Es ergiebt sich aus der Darstellung des Schwiegersohns, daß Wolf diese Trennung sehr verargt wurde, „da die wirklich ehrenwerthe Frau der Achtung nicht nur ihrer Bekannten, sondern auch zum Theil seiner Freunde genoß. Man lobte ihre Gutmüthigkeit, ihre Treue, ihren häuslichen Sinn, die Duldsamkeit, womit sie seine vielen und schlimmen Eigenheiten und Launen ertragen ꝛc. ꝛc." Andere billigten seinen Schritt, weil er in dem vergeblichen Bestreben,

Verhältnisse, die ihm wohl einen traulicheren Verkehr mit befreundeten Familien kaum möglich machten. Dazu kommt seine ganze Eigenthümlichkeit und wohl auch das Verhältnis zwischen ihm und den Studirenden. Es war dieses doch von der Art, wie es wenigstens zwischen andern Lehrern und den Studirenden nicht bestand. Er gab sich wie ein älterer Kamerad, sagt Arnoldt. Er war gewöhnlich von Studentenkreisen umgeben, mit denen er in größter Offenheit und heiterster Laune conversirte, er hielt Symposien mit denselben bis in die späte Nacht. Das war gewiß für seine Zuhörer anziehend, wohlthätig, ja entzückend. Aber es mochte doch eine, wie er meinte, „neidische Collegenschaft" erkälten. Außerdem war seine ganze Eigenthümlichkeit, wie sich im Verfolg weiter zeigen wird, von der Art, daß er nicht leicht jemanden neben sich duldete. Er war eine herrische Natur, eifersüchtig auf sein ausschließliches Regiment, selbst die Seminarberichte wollte er nicht durch die Hände des Prorectors und des Universitätsschreibers gehen lassen (Arnoldt I. 96 und 127). Fichte urtheilte über ihn (Arnoldt I. 271) im J. 1807: „er, der gern herrschen mag, wird einem Plan, der nicht von ihm ausgeht, nicht sehr geneigt sein — er scheint es mehr zu lieben, wie ein Freiherr zu treiben, was ihm eben einfällt und wenn es ihm einfällt." Ja man wird sogar berechtigt sein zu behaupten, daß er die außerordentlichen Erfolge seiner persönlichen Wirksamkeit ganz besonders dem Umstande verdankte, daß er allein, daß keiner neben ihm war, der ihm darein redete, daß er ungetheilt die Zuhörer für sich hatte.*) Als dies später in Berlin anders wurde, als er in vielfach complicirte Verhältnisse eintrat, welche die verschiedensten Rücksichten nach allen Seiten verlangten, da war es auch eigentlich um seine akademische Wirksamkeit geschehen. Er ist, wie Trendelenburg sagt, fast nur ein „akademischer Gast" oder, wie Schleiermacher sagte, „ein vornehmer Eremit" geblieben, mit dem philologischen Seminar aber nie in Verbindung getreten.

Auch in Beziehung auf seine äußere Stellung, was Rang und Ehre betrifft, war Wolfs Aufenthalt in Halle der Höhepunct seines Lebens, und man möchte fast wünschen, mit dem Abgange von Halle die Schilderung des Mannes abschließen zu dürfen. So schmal es ihm anfangs in ökonomischer Beziehung ergangen war — er bezog neben seiner Besoldung von 300 Thalern wenig von Collegiengeldern und das von seiner Frau ihm beigebrachte Vermögen gieng allmählich darauf — so sorgenfrei konnte er sich später bewegen, da sein Gehalt, ohne seine übrigen Einnahmen, sich bis auf 3000 Thaler erhöhte (seit 1799). Schon früher aber hatte er sich so gestellt, daß er dem lebenslustigen, übrigens in ökonomischer Hinsicht völlig dissoluten Forster gar oft aushelfen konnte, worüber bei Körte (I. 130) einige ergetzliche Anekdoten zu lesen sind. Ehrenvollen Berufungen nach Leyden (1796), nach Kopenhagen (1798), nach München (1805) gab er daher keine Folge. Im J. 1799 war er zum auswärtigen Mitglied der königlichen Akademie

ein gutes Verhältnis herzustellen, die zu seiner Thätigkeit nöthige innere und äußere Ruhe immer mehr verlor.

*) Vgl. Bernays Göthe's Briefe an F. A. Wolf S. 58. Wolf nahm in Halle eine wahrhaft herrschende Stellung ein. Wir lesen bei Steffens (Was ich erlebte 5, 138): „Wolf der Philolog stand in der Blüte seines Rufs und seine Schule hatte die mächtigste Entwicklung erreicht. Seine tief begründete Gelehrsamkeit, seine scharfe Kritik, die Zuversicht und Sicherheit, mit welcher er hervortrat, wohl auch sein beißender, nicht selten schonungsloser Witz imponirten, und neben ihm gab es in seinem Fach, wenigstens in Halle, keinen, der eine andere, am wenigsten eine entgegengesetzte Meinung zu äußern wagte. Er bildete die absolute Auctorität in seinem Fache; man fürchtete ihn." Eduard Gerhard, Schüler Wolfs im J. 1814 und 1815, wollte es mit dem persönlichen Verkehr bei Wolf nicht recht glücken. Zu einer recht freien Unterhaltung wollte es nicht kommen. Er schreibt (Jan. 1815): „Eine gewiße Scheu habe ich bei seinen Gesprächen über wissenschaftliche Gegenstände. Ideen, die ihn ganz erfüllen, will nur er darlegen. Daher spricht er allein und läßt keine Zwischenrede, am wenigsten eine widersprechende aufkommen; der Zuhörer muß Zuhörer bleiben. Man möchte glauben, der Fluß der Rede werde nur darum nicht gehemmt, damit ja keine fremde Meinung sich erheben möchte" (s. Eduard Gerhard, ein Lebensabriß von O. Jahn S. 15).

der Wissenschaften in Berlin gewählt worden. Im J. 1802 übernahm er das Oberbibliothekariat an der Universität, im J. 1805 wurde er zum k. preußischen Geheimenrathe ernannt. Bald darauf kam dazu noch ein Ruf nach Charkow (1807), nach Landshut (1808). Im J. 1808 wurde er auch Mitglied der Münchener Akademie und es mag hier sogleich bemerkt werden, daß er 1819 associé étranger de l'académie royale des Inscriptions et belles lettres, 1820 correspondirendes Mitglied der Akademie der herculanischen Alterthümer zu Neapel und in demselben Jahr Ehrenmitglied der Societät für die gesammte Mineralogie in Jena wurde. Zu Erlangung solcher Ehrenbezeugungen hat er übrigens niemals Schritte gethan.

Einen verhängnisvollen Wendepunct in dem Leben und Wirken Wolfs bildet die Einnahme von Halle durch die Franzosen nach der Schlacht bei Jena 17. October 1806 und der infolge davon eingetretene Schluß der Universität. Im Frühjahr 1807 folgte Wolf einer Einladung Joh. v. Müllers, nach Berlin zu kommen.

Wir schicken zunächst einige möglichst kurz gefaßte Bemerkungen über Wolfs weiteren Lebensgang voraus. Schon im Sommer 1807 finden wir Wolf hervorragend thätig für den Gedanken, in Berlin eine Hochschule zu errichten als Ersatz für die beiden durch den Tilsiter Frieden verlorenen Universitäten in Halle und Erlangen. Die Denkschrift, welche er deshalb an das Cabinet richtete (3. August 1807) steht bei Körte II. 230—245, wobei er für sich in einer besonderen Eingabe den Wunsch aussprach, nicht als gewöhnlicher Universitätsprofessor einzutreten, sondern in der Eigenschaft eines Akademikers als professor honorarius zu lesen. Einen Ruf nach Charkow und Anerbietungen, als Akademiker in Petersburg einzutreten, wies er im gleichen Jahr und im Anfang des Jahrs 1808 zurück, ebenso im Februar 1808 eine Einladung Joh. v. Müllers, der indessen nach Cassel berufen worden war, nach Halle zurückzukehren, wo man die Universität wieder hergestellt hatte. Ein am 5. Januar 1808 eingereichtes Dienstentlassungsgesuch wurde in den huldvollsten Ausdrücken abgelehnt, dagegen eine Gehaltsrate angewiesen und dann ihm im October 1808 die Stelle eines Visitators des Joachimsthal'schen Gymnasiums übertragen. Dieses Visitatoriat bildete ursprünglich gegenüber von dem Directorium, welches die ganze finanzielle und pädagogische Leitung des Gymnasiums umfaßte, eine rein technische Mittelbehörde, welche auf alles, was Unterricht und Disciplin im Gymnasium betreffe, ein wachsames Auge haben, über Mängel dem Directorium berichten und Verbesserungen beantragen sollte. Im März 1809 übrigens, nachdem eben W. v. Humboldt, Wolfs vieljähriger Freund, zum Geh. Staatsrath und Chef der Section für den öffentlichen Unterricht ernannt war, wurde Wolfs Stellung als Visitator ausdrücklich dahin modificirt, daß er dem Directorium nicht subordinirt, sondern coordinirt sein solle, die Verwaltung der inneren Angelegenheiten (Unterricht und Disciplin) ihm anvertraut werde und er in Ansehung derselben bloß von der Ministerialsection des öffentlichen Unterrichts abhängen solle. In dieser Stellung blieb Wolf bis zum Frühjahr 1810, als eben die ganze Leitung und Verwaltung des Gymnasiums eine andere Gestalt bekommen hatte. Ueber seine Thätigkeit für diese Anstalt giebt Arnoldt I. S. 143—149 einen ausführlichen Bericht von ihm, in dessen Folge 2 weitere Lehrer dort angestellt und die Bibliothekverhältnisse geordnet wurden. Während dieser Zeit war Wolf schon im März 1809 nicht nur sein bisheriger Gehalt von 3000 Thalern, sondern auch eine Entschädigung von 300 Thalern für Umzugskosten durch königliche Ordre gesichert worden, sein Freund Humboldt aber hatte ihm die Stelle eines Directors der im J. 1810 in Thätigkeit tretenden wissenschaftlichen Deputation bei der Section des öffentlichen Unterrichts zugedacht. Diese Deputation hatte die wissenschaftliche Seite des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens zu vertreten, Unterrichts- und Erziehungsmethoden, Lehrpläne, Lehrbücher, einschlagende Schriften zu beachten und zu prüfen, Vorschläge zu Stellenbesetzungen zu machen und die Prüfungen anzuordnen und vorzunehmen. Es ist peinlich, die Verhandlungen zu lesen, welche die Behörde, insbesondere bis 1810 der für Wolf aufs rücksichtsvollste sorgende W. v. Humboldt mit Wolf hatte in Beziehung auf die genannte Stelle,

desgleichen über das Verhältnis Wolfs zur Universität und zur Akademie der Wissenschaften. Ueberall verlangte er, voll von dem Bewußtsein seiner Verdienste, dabei außerordentlich empfindlich und von dem Streben getragen, ein hoher Staatsbeamter zu werden, wozu ihm alle Befähigung fehlte,*) eine Ausnahmestellung. Die wissenschaftliche Deputation, zusammengesetzt aus lauter Männern, die sich den philosophischen, philologischen, mathematischen und historischen Studien gewidmet, mit einem fast durchaus freien Geschäftskreis, bot schon den Mitgliedern ein reiches Feld der schönsten Thätigkeit. Der Vorstand aber, wozu Wolf ausersehen war, sollte zugleich Mitglied der Ministerialsection für das Unterrichtswesen sein und deren Sitzungen mit den Rechten und dem Rang eines Staatsraths beiwohnen, im übrigen den Geschäftsgang bei der Deputation leiten und deren Ausfertigungen unterzeichnen. Daneben sollte Wolf Universitätsprofessor sein und ein philologisch-pädagogisches Seminar leiten. Als Mitglied der Section hatte er die Oberaufsicht über die Berliner Gymnasien. W. v. Humboldt aber wollte ihm noch eine Zulage von 500 Thalern verschaffen. „Ich schmeichle mir," schreibt ihm Humboldt unter dem 29. November 1809, „daß Sie finden werden, daß ich mit der Treue und Freundschaft, die ich immer für Sie hege, Ihre Lage so bereitet, so in nahe Verbindung mit mir gebracht und zugleich so frei und mobil erhalten habe, daß sie Ihnen nie einen Augenblick drückend werden kann." „Ich habe darauf gedacht," schreibt Humboldt im Januar 1810, als Wolf über Vernachläßigung und Zurücksetzung klagte, „Ihnen den ehrenvollsten Posten zu ertheilen, den ich für einen Gelehrten zu vergeben hatte. Um zu zeigen, daß ich diese Stelle, Ihnen ertheilt, nicht bloß für vorübergehend, sondern für dauernd ansah, wollte ich damit für Sie eine andere Thätigkeit in der Section verbinden, auf die ein Director der Deputation an sich keinen Anspruch machen kann." Im Februar 1810 wurde Wolf endlich zum Director ernannt, nahm aber nur zögernd an und fieng sofort wieder an abzulehnen. Er berief sich auf seinen unsichern Gesundheitszustand, meldete schon im März 1810, daß ihn derselbe verhindere, sich auf die Geschäfte einzulassen und erbot sich, als außerordentliches Mitglied für die Deputation thätig zu sein. Darauf wurde dann nach nochmaliger Anfrage Humboldts, als Wolf beharrte, die Direction Schleiermacher übertragen. Fragt man nach der Ursache, welche dieses ganze Project scheitern machte, so war es der „grillenhafte Ehrgeiz" Wolfs, Staatsrath zu werden. Wolf schreibt an Humboldt, Stein hätte ihn geradezu zum Staatsrath machen wollen und er, Humboldt, hätte dies auch thun sollen. Mit unbeschreiblicher Geduld setzt ihm Humboldt (Januar 1810) auseinander, daß dies ihm nicht möglich gewesen wäre, daß er ihm aber eine viel ansehnlichere Stelle als die eines bloßen Staatsraths, eine Direction gegeben und ihn in die Section gesetzt habe mit einem Rang, der dem eines Staatsraths völlig gleich sei. „Da wären Sie schlecht berathen gewesen, mein Bester, die Wissenschaft und die Universität ebensosehr, und wenn Sie es nicht gleich glauben wollen, so kann es nur sein, weil Sie nicht anschaulich wissen, was ein Staatsrath in einer Section ist. — Sie würden vor Eckel und Verdruß bald ausgeschieden sein. — Es thut mir persönlich wehe, wenn ich sehe, daß eine, wie es scheint, vorgefaßte Meinung über einen Titel Sie, der Sie in jeder Rücksicht so trefflich sind, hindert, mit uns gemeinschaftliche Sache zu machen ꝛc. Was Sie mir sind, das wissen Sie und sehen es noch an der Ausführlichkeit dieses Briefs, da ich kaum Minuten in diesen Tagen frei habe.**) — Zarter, rücksichtsvoller, geduldiger kann ein gewissenhafter Arzt mit einem Kranken nicht verfahren, an dessen Genesung und Leben ihm gelegen ist. Wenige Monate später, im Juni 1810, wurde W. v. Humboldt zum Gesandten in Wien ernannt und der Staatsrath Nicolovius übernahm die Leitung der Section.

*) Vgl. Körte II. 37. „Ihm fehlte durchaus alles Geschick, aller Sinn, alle Geduld für die lange Bank, auf welcher die Sachen durch die Geschäftigkeit nur gar zu lange unnütz hin und her geschäftet werden."

**) S. W. von Humboldts Werke V. S. 273—290.

Einen ganz ähnlichen Gang nahm die Feſtſtellung der Verhältniſſe Wolfs zu der im October 1810 eröffneten Berliner Univerſität und zur Akademie der Wiſſenſchaften. Wolf ſteifte ſich nemlich, wie ſchon oben bemerkt, darauf, unter dem Ausdruck entſchiedenen Widerwillens gegen den „Facultätengeiſt, der das Haller Seminar durch documentirbare Künſte untergraben," nicht „als professor ordinarius oder als Glied einer Facultät" bei der Univerſität einzutreten, ſondern „in der Qualität eines Mitglieds der Akademie" leſen zu dürfen und war ſehr verdrießlich darüber, ſich in dem Katalog von 1810 als litt. antiq. prof. publ. neben ſeinen Schülern Böckh und Heindorf aufgeführt zu ſehen. In einer Eingabe an den Miniſter (Körte II. 48—58) ſpricht er ſich nun weiter darüber aus und entwickelt einen Plan zu Errichtung eines neuen philologiſch-pädagogiſchen Seminars zur Bildung praktiſch brauchbarer Schulmänner auch der mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Richtung, verbunden mit praktiſcher Verwendung an den Gymnaſien, weshalb der Director der Anſtalt, der natürlich kein anderer als Wolf ſein ſollte, zugleich in unmittelbarem Verkehr mit der höchſten Behörde die Aufſicht über die Gymnaſien führen und die Freiheit erhalten ſollte, die Lectionspläne und Curſus für die Gymnaſien zu entwerfen. Der Miniſter aber wollte Wolf, deſſen Gehalt zu mehr als zwei Drittheilen aus der Univerſitätskaſſe floß, auch für die Univerſität beſtimmter verpflichten, fand ferner den Plan in Betreff des Seminars und der damit zu verbindenden Schulaufſicht, vollends nachdem Wolf aus der Section ausgetreten war, nicht ausführbar und veranlaßte daher eine Cabinetsordre vom 4. März 1811, wornach Wolf zwar von den Facultätsgeſchäften und den übrigen Arbeiten der ordentlichen Profeſſoren frei ſein ſollte und deshalb auch ſeit Oſtern 1811 mit ſeinen Vorleſungen nicht mehr unter den Profeſſoren, ſondern unter den Sodales der königlichen Akademie der Wiſſenſchaften aufgeführt, dagegen aber ihm auferlegt wurde, halbjährliche Collegien über ſeine Wiſſenſchaft zu leſen mit der vollen Verbindlichkeit eines ordentlichen Profeſſors und mit der Bedingung, ſich nach alledem zu richten, was über die Regelmäßigkeit des Collegienleſens für die ordentlichen Profeſſoren ſchon feſtgeſetzt ſei oder feſtgeſetzt werden würde. Dieſe Entſcheidung wurde von Wolf, der als Profeſſor ſelbſt ohne Facultätsgeſchäfte gar nicht hatte leſen wollen und ſich, wie man ihm nachſagte, mit dem Gedanken trug, einſt Canzler der Univerſität zu werden, mit tiefem Unmuth aufgenommen, als „ein Werk bureaukratiſcher Chikane." Wolf iſt daher auch nachher, als im Frühjahr 1812 das philologiſche Seminar in Berlin ſein Reglement erhielt, wobei man auf ſeine Mitwirkung gerechnet hatte, mit dieſer Anſtalt außer aller Verbindung geblieben.

Das Verhältnis Wolfs zur Akademie der Wiſſenſchaften war nie ein ganz klares geweſen. Im J. 1799 war er zum auswärtigen Mitglied erwählt worden. Seit 1805 bezog er aus der Kaſſe der Anſtalt ein Jahrgeld von 900 Thlrn. In den 2 akademiſchen Vorleſungen, die er gehalten, im J. 1808 (von einer milden Stiftung Trajans) und 1811 (über ein Wort Friedrichs II. von deutſcher Verskunſt) hatte er ſich als ordentliches Mitglied der k. Akademie der Wiſſenſchaften in Berlin und München unterzeichnet. In dem Streit wegen ſeiner Stellung zur Univerſität hatte er ſich vorzugsweiſe auf ſeine Stellung als Akademiker zurückzuziehen beabſichtigt. Er hatte im Jahr 1807 faſt zu gleicher Zeit mit ſeinen Vorſchlägen zur Gründung der Univerſität Berlin Vorſchläge zu einer radicalen Reorganiſation der Akademie eingereicht, welche die Mitglieder ſehr unangenehm berühren mußten. Als Curioſum führe ich im Hinblick auf das, was wir in unſern Tagen in Frankreich erlebt haben, nur den erſten Punct an, den er vorſchlug: „Man ſchaffe baldmöglichſt alle Franzoſen hinaus." Als nun mit dem Jahr 1812 neue, ohne ſein Zuthun entworfene Statuten der Akademie in Wirkſamkeit traten, erklärte er, daß er gegen Wunſch und Neigung zur Thätigkeit eines ordentlichen Profeſſors verpflichtet, den ſtatutenmäßigen Verrichtungen bei der Akademie ſich nicht unterziehen könne, obwohl er auch ferner für die Zwecke der Akademie nicht unthätig ſein wolle. Als die Akademie hierauf Wolf als freiwillig austretend betrachtete und ihm ſein Jahrgeld von 900 Thlrn. entziehen wollte, ſo gieng das Miniſterium zwar hierauf

Digitized by Google

nicht ein, vielmehr hat Wolf dieses Jahrgeld bis zu seinem Tode aus der Kasse der Akademie bezogen und selbst nach seinem Tode erhielten es seine Erben noch auf ein ganzes Jahr bewilligt. Aber Wolf wird von 1812 an nur als Ehrenmitglied in den Verzeichnissen der Akademiker aufgeführt und selbst für diese Ehrenmitgliedschaft hatte er sich in den Jahren 1816 und 17 noch so zu wehren, daß er den Beistand des Ministeriums deshalb anrufen mußte (Arnoldt 1. S. 214 f.).

Diese unerquicklichen Fehden, verbunden mit körperlichem Unbehagen und mancherlei äußerlichen Unbequemlichkeiten in seinem Berufe, versetzten ihn in eine fortgehend aufgeregte, gereizte Stimmung und es gelang ihm nicht mehr, sein eminentes Lehrtalent in Schwung zu bringen. Mit großem Misbehagen bemerkte er, daß seine Hörsäle sich nicht mehr füllen wollten,*) während seine jüngeren Collegen ein zahlreiches Auditorium um sich versammelten. Seine Bitterkeit machte sich in Anschlägen am schwarzen Brett Luft, wie z. B. daß sich zu einem collegium „praeter nonnullos innumerabiles nur Ein Zuhörer wirklich eingefunden habe." Wegen eines Anschlags vom J. 1819, in welchem er von den in dies magis languescentibus, literarum studiis sprach, mußte er sich vor dem Minister v. Altenstein verantworten (Körte II. 72 u. 74 und Arnoldt I. 276—79) und sich darauf hinweisen lassen, daß die philologischen Collegia des Professor Böckh zahlreich besucht seien. Er sagte von sich, er lese gratis et frustra**) (vgl. auch das Dedicationsschreiben an W. v. Humboldt, Literarische Analekten S. IV.—VI.). Die „Gutachten," zu welchen er hin und wieder vom Ministerium in wichtigen pädagogischen Fragen aufgefordert wurde, wie z. B. über Abiturientenprüfungen im J. 1811, über einen Entwurf zur Einrichtung der öffentlichen Schulen im preußischen Staat 1812 (Arnoldt I. 189 ff. und 193), nannte er „Schlechtachten," ohne Zweifel, weil seine Vorschläge, die übrigens bei dem Abiturientenreglement von 1834 nicht ohne Einfluß geblieben zu sein scheinen, ihm zu wenig Beachtung zu finden schienen. In der That waren sie auch in einem bitteren Tone abgefaßt, der für die Behörden wenig aufmunterndes enthalten konnte, ihn ferner zu hören. Es ist der Mühe werth, hierüber ein Urtheil Göthe's aus einem Briefe zu hören, den er 1816 an Zelter nach einem Besuche Wolfs geschrieben hat. „Wolf hat sich auf die seltsamste Weise dem Widerspruch ergeben, daß er alles, was man sagen kann, ja alles, was dasteht, hartnäckig verneint und einen, obgleich man darauf gefaßt ist, zur Verzweiflung treibt. Eine solche Unart wächst von Jahr zu Jahr und macht seinen Umgang, der so belehrend und förderlich sein könnte, unnütz und unerträglich; ja man wird zuletzt von gleicher Tollheit angesteckt, daß man ein Vergnügen findet, das Umgekehrte von dem zu sagen, was man denkt. Man kann sich vorstellen, was dieser Lehrer in früherer Zeit trefflich muß gewirkt haben, da es ihm Freude machte, tüchtig positiv zu sein" (Arnoldt I. S. 186 f.). Nun ist zwar die Anschauung gewiß unberechtigt, als hätte Wolf in Berlin „seine herrlichen Gaben in trägem Genuß vergeudet."***) Immer noch zog er manche durch seine geistvollen Vorträge an,

*) Bernhardy a. a. O. S. XXXI. und XXXII. gesteht zu, daß Wolf versäumt habe, die Stoffe seines Vortrags in dem großen Stil, der ihm zukam, umzugestalten und mit den Fortschritten der Zeitgenossen in Einklang zu setzen, „seine Darstellung mancher wichtigen Studien — verrieth einen Stillstand." Eduard Gerhard 1814 schreibt: die Vorlesung über Bion und Moschus bringt des Bekannten so viel, daß es oft schwer hält ein edles Weizenkorn zu holen, doch höre ich fleißig zu, theils um den Mann nicht zu kränken, der auf so etwas hält, theils um des Geistes willen, mit dem er alles, sogar das Trivialste, zu behandeln und vorzutragen weiß. Weit bedeutender sind die Vorlesungen über Encyklopädie und Cic. d. officiis, s. Eduard Gerhard, ein Lebensabriß von O. Jahn S. 15.

**) Aus einem Brief Wolfs an Körte vom 9. Febr 1814. Das Original befindet sich im Besitz meines verehrten Collegen, des Herrn Prof. Michaelis, der mir eine ganze Mappe von Papieren auf F. A. Wolf bezüglich, mit großer Liberalität zur Einsicht mitgetheilt hat. D. Verf.

***) In einem Briefe an seine Tochter, verheirathete Körte, vom 22. Febr. 1814 spricht er von seiner angegriffenen Gesundheit, welcher „die Eingeschlossenheit dieses Winters (bei Arbeit von früh 5 bis Nachts 11 Uhr) allzusehr geschadet" habe.

auch sah er manchmal ältere Männer aus verschiedenen Ständen unter seinen Zuhörern, er unterhielt fortwährend eine lebhafte Correspondenz (die Namen s. bei Arnoldt I. 219) und pflegte auch persönlichen Umgang mit W. v. Humboldt, mit Zelter, Hegel, Streckfuß, Varnhagen v. Ense, dessen Gattin Rahel u. a. Er beschäftigte sich eifrig mit romanischen Studien, so daß Gries für seine Uebersetzung von Calderon auf ihn sich berufen konnte, Streckfuß die Uebersetzung von Dante's Divina commedia ihm widmete und sich von ihm vielfach berathen ließ; ferner mit metrischen Studien, die ihn zum Theil wieder zur Musik zurückführten, worüber er mit Zelter correspondirte. Auch trug er sich viel mit pädagogischen Gedanken und Planen, worüber das Nähere in den Consilia scholastica zu finden ist; ferner mit literarischen Projecten, vgl. oben S. 405. Allein bei allem dem blieb es bei Projecten, zerstreuten Sammlungen, Excerpten, Bemerkungen. Es fehlte dem unruhigen, vielfach verletzten und verbitterten Manne überall an der rechten Beharrlichkeit, an der Fähigkeit, sich frei und erhaben zu halten über unangenehme persönliche Erfahrungen, an dem männlichen Muth sich aufzuraffen, und er verfiel auch in seinem literarischen Wirken in eine resignirte Stimmung, in der er seine wissenschaftliche Laufbahn für abgeschlossen ansah (Arnoldt I. 188); das Museum für Alterthumswissenschaft, welches er mit seiner berühmten „Darstellung der Alterthumswissenschaft" 1807 eröffnete, hatte nur bis 1810 Bestand; die literarischen Analekten nur von 1816—1820. Wolf selbst ließ es an den erwarteten Beiträgen fehlen, wenn er auch einige Abhandlungen geliefert hat, die immer noch musterhaft sind. Zu solchen literarischen Unternehmungen fehlte ihm die nöthige Energie und Ausdauer. Es erschienen von Wolf in dem ganzen Zeitraum seines Berliner Aufenthalts nur kleinere vereinzelte Arbeiten, wie die beiden oben genannten Vorträge in der Akademie (S. 413), seine Uebersetzung der Wolken des Aristophanes 1811, ein Fragment aus den Acharnern und die Uebersetzung der ersten Satire des Horaz 1812 in den Analekten, dann Proben aus der Odyssee, Platonica 1811, zu „Platons Phädon" und „delectus dialogorum cum latina interpretatione 1812 und 1820. Infolge einer geringschätzigen Aeußerung über Heindorf, einen seiner früheren Lieblingsschüler, gestorben 1816, zog er sich noch einen heftigen Angriff von Buttmann und Schleiermacher zu, welche dabei auch Schneider, Böckh und Niebuhr auf ihrer Seite hatten. Zu gleicher Zeit erneuerte sich die Fehde mit den beiden Voß, Vater und Sohn. Wolf versenkte sich immer mehr in eine Stimmung des Unmuths und der Bitterkeit, so daß selbst Zelter, der ihm immer aufrichtig zugethan blieb, sich über ihn lustig machte. In dem Briefwechsel zwischen Göthe und Zelter ist häufig von Wolf die Rede. Er erscheint unter allerlei Uebernamen als „Isegrimm, Raubgethier, Meister Wunderlich und Wunderling, Griesgram und Grimmbart." Nur auf Reisen fand er Erholung, wie er sie seit 1814 öfter zu alten Freunden, namentlich in die Schweiz (zu Usteri, Bremi, Weiß, Ochsner u. a. seiner alten Schüler) unternahm, oder zu Verwandten, in seine Heimat, nach Göttingen, wo er sich an wohlthuenden Reminiscenzen erfrischte. Seit Anfang 1822, während er sich noch mit allerlei literarischen Planen, namentlich einer Gesammtausgabe seiner Werke, beschäftigte, häufig erkrankt unter bedenklicheren Anwandlungen, wurde er im Frühjahr 1824 von seinem Arzt nach Nizza geschickt. In Marseille befiel ihn eine Krankheit, an der er am 8. Aug. 1824 starb. Sein Grab konnte mit Sicherheit nicht aufgefunden und so auch der Plan, der auf der Philologenversammlung in Berlin 1850 gefaßt wurde (dasselbe mit einem Denkmal zu schmücken), nicht ausgeführt werden.

Wir haben es nun noch mit den pädagogischen und didaktischen Anschauungen Wolfs zu thun, wie sie theils zerstreut in seinen Schriften, besonders in den von ihm in Halle geschriebenen Programmen und in den Schriften seiner Schüler, den Excerpten, Gutachten, Collectaneen ꝛc., die er hinterlassen, niedergelegt, theils in den „Consilia scholastica" zusammengestellt sind. Unter diesem Titel hat nemlich Wolf in Halle 2mal eine Vorlesung gehalten, welche eine kurze Encyklopädie der Pädagogik und Didaktik sein sollte. Sie sind von einem seiner Schüler, dem Gymnasialdirector Föhlisch

in Wertheim, 1829 veröffentlicht und später auch mit Benützung der Wolf'schen Papiere unter dem Titel: „Friedrich August Wolf über Erziehung, Schule und Unterricht (consilia scholastica)" 1835 von Körte herausgegeben worden. Soviel historisches Interesse nun die Gedanken Wolfs über diese hochwichtigen Gegenstände insbesondere auch insofern haben, als manche derselben, wie prophetische Divinationen, zu seiner Zeit noch weit von der Realisirung entfernt, erst in unseren Tagen zur Anerkennung gelangt und praktisch geworden sind, so sind sie doch nunmehr bei weiterer Entwicklung der Pädagogik meist überholt. Auch drängt sich die Bemerkung auf, daß seine Anschauungen keineswegs immer klar herausgebildet feststehen, sondern theils auf kurze, oft leicht hingeworfene Bemerkungen zurückzuführen sind, theils auch nicht selten sich geändert haben und in wechselnden, ja widersprechenden Formen vorliegen. Wir werden uns daher auf das für diese Blätter Wesentliche beschränken und zunächst den allgemeinen Standpunct Wolfs besprechen.

Dieser ist nun hauptsächlich der Standpunct der Gymnasialpädagogik. Zwar fehlt es auch nicht an allgemeinen Bemerkungen über Erziehung und Unterricht, über Grundsätze, Vorschriften, Hülfsmittel dazu vom zartesten Kindesalter an. Er bespricht die Aufgaben der Pädagogik als einer Kunst, gleich der des Arztes und Oekonomen, einer Kunst, deren Object die παῖδες seien, bis zum Uebertritt auf die Universität, bestimmt die Grenzen zwischen Unterricht und Erziehung, zwischen Haus und Schule, die Pflichten beider Theile, ist erfüllt von dem hohen Beruf der Schulen, die er „heilige Werkstätten" nennt, läßt sich auch auf die Fragen über die Lectionspläne und Lehrziele der Schulen, selbst auf einzelne Gegenstände des Unterrichts und der Erziehung ein, stellt an die Spitze seiner Forderungen die Liebe zu den Kindern (στοργή), die Gewöhnung derselben zum Gehorsam, empfiehlt Sorgfalt für körperliche Ausbildung — unter anderem gefällt ihm das Schlittschuhlaufen, während ihm das Tanzen misfällt — beklagt es, daß so wenig für Gymnastik geschehe, wünscht über Lehrziel und Lehrplan allgemeine Anordnungen und zwar für ganz Deutschland, eine „gleichförmige Nationalerziehung," und meint, man sollte nicht, wie man allerlei Maß, Gewicht und Münzen habe, so auch allerlei Schulordnungen haben, will aber doch dabei den Schulen möglichst vielen Spielraum lassen und haßt ein „papierenes Regiment." Die Beaufsichtigung der Volksschulen durch die Geistlichen setzt er 1798 noch als selbstverständlich voraus, während er sie im J. 1803 in Frage stellt (Arnoldt a. a. O. II. 50), verlangt übrigens Aufseher von Ansehen und Sachkenntnis und meint, nur bei der allerschlechtesten Verwaltung der Schulen könne es der Fall sein, daß gar keine Aufsicht stattfinde. Aber nicht nur steht das alles in keinem organischen Zusammenhang, in welchen es erst durch andere gebracht ist, sondern es sind auch wesentliche Theile, z. B. wichtige Fragen der Disciplin, die Fachschulen, Mädchenschulen und anderes, was jetzt die Staatsbehörden und Privaten als hochwichtig in's Auge fassen, wie die Fortbildungsschulen, ganz außer Acht gelassen.

Von dem idealen Ziel, welches der Alterthumswissenschaft und mit ihr dem Gymnasialunterricht von Wolf gesteckt ist, haben wir oben gesprochen. Wolf will von der Kenntnis der alterthümlichen Menschheit auf wahre Menschenkenntnis, von dieser auf wahre Menschenbildung ausgehen. „Rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen" war das pädagogische Ideal Wolfs (Mus. f. Alterth. I. 1. 80). Er beruft sich dabei auf den Bildungswerth der alten Sprachen für Gedächtnis, Verstand, Judicium, und für das materielle Wissen, auf die Verwandtschaft des deutschen und griechischen Genius, und stellt diesem Ziele den Zweck der Nützlichkeit und Brauchbarkeit gegenüber, der von andern Gesichtspuncten aus und in andern Schulen an die Spitze gestellt werde. Das liberale Betreiben liberaler Wissenschaften gebe im Gegensatz zu der Tendenz auf das Ausrüsten mit praktischen Kenntnissen und auf das Geschicktmachen zu gewißen Geschäften Anspruch auf wahre Humanitätsbildung, die ihren Lohn und Genuß in sich selbst

finde, während „alles, was für die Zeit erzogen werde, ſchlechter werde als die Zeit.“ — Wir haben oben bei Beſprechung dieſes Ideals die Beachtung des nationalen und chriſtlichen Princips vermißt und die Berechtigung, im Alterthum abſolute Ideale zu finden, beſtritten. Es kann aber auch der Wolf'ſchen Anſchauung nicht gelingen, den abstracten Standpunct der reinen Uneigennützigkeit, welchen er den humaniſtiſchen Studien vindicirt, feſtzuhalten. Man hebe die Forderung auf, daß dieſe Studien zu etwas nütze ſeien, man beſeitige die Prüfungen, in welchen Nachweiſung über erfolgreiche Betreibung dieſer Studien verlangt wird: aus purer Liebhaberei, aus reiner humaniſtiſcher Genußſucht werden ſich wenige Jünger dieſer Studien finden und man wird die Gymnaſien ſchließen können oder ſie in Realgymnaſien und Realanſtalten verwandeln. Wolf ſelbſt läßt neben dem höheren Zweck auch „das Staatsbedürfnis“ nicht außer Augen, „daß es bei Beſetzung derjenigen Aemter, zu welchen gelehrte und auf Univerſitäten fortzubildende Kenntniſſe gehören, niemals an hinlänglich tüchtigen Bewerbern fehle.“ Und ſo wird denn auch auf andern Gebieten dem „Bedürfnis“ ſeine gute Berechtigung keineswegs abgeſprochen werden können, wie man andererſeits auch für Feſthaltung der idealen Intereſſen theils durch gewiße ideale Unterrichtsgegenſtände, wie Religion und Geſchichte, theils durch die ganze Haltung und Methode des Unterrichts, insbeſondere durch Feſthaltung des Princips der allgemeinen Bildung, wird ſorgen können. Wolf ſelbſt aber kann ſein Princip nicht folgerichtig durchführen und wird demſelben vielfach ungetreu. Während er einerſeits den Satz, wer nicht ſtudiren wolle, der ſolle auch die gelehrten Sprachen lieber nicht lernen, in ziemlich derber Weiſe mit Beziehung auf Matthäi 7, 6 ausſpricht und nach den Consilia scholastica die Gründe zurückweist, aus welchen man das Erlernen der alten Sprachen allgemein machen will (Arnoldt II. 53 f.), erklärt er andererſeits die unteren Gymnaſialclaſſen bis Tertia oder bis zum 14. Jahr der Schüler für eigentliche Bürgerclaſſen der Gymnaſien, er meint, nur die oberſten Claſſen von Tertia oder doch wenigſtens von Secunda an ſollten von ſolchen rein erhalten werden, die nicht ſtudiren wollen, und will den eigentlichen Gymnaſialunterricht auf die Zeit zwiſchen dem 14. und 18. Jahr beſchränkt wiſſen, für diejenigen aber, „die zu einer unliterariſchen Lebensart eine höhere Ausbildung ſuchen,“ ſolle in ſogenannten Realſchulen geſorgt werden. Wo man dieſe von den Gymnaſien nicht abhalten könne, da ſolle man im Nothfalle durch Dispenſationen und Parallelſtunden helfen (Arnoldt a. a. O. S. 52). Aber er geht noch weiter. Wir haben geſehen, daß er unter dem Alterthum ſich erlaubt die Griechen und Römer zu verſtehen. Dem Griechiſchen giebt er unbedingt den Vorzug als Sprache und iſt auch anfangs der Meinung, man ſollte mit dem Griechiſchen beginnen (Arnoldt II. 136), kommt aber ſpäter davon zurück aus bloßen Nützlichkeitsgründen, weil man vom Latein zu den neuern Sprachen leichter übergehe, auch ſonſt nicht Latein ſchreiben lernen würde, was doch nothwendig ſei. Jedenfalls meint er aber, die Gymnaſien ſollten Stützen echter claſſiſcher Gelehrſamkeit werden und aus ihnen ſollten Männer hervorgehen, die ſich mit den Producten der intereſſanteſten Völker bekannt zu machen wünſchten (a. a. O. S. 53). Nichtsdeſtoweniger ſpricht er ſich 1803 in einem für die philoſophiſche Facultät in Halle entworfenen Gutachten dahin aus, daß das Griechiſche faſt ſo wie das Hebräiſche als obligatoriſcher Unterrichtsgegenſtand eigentlich nur für die künftigen Theologen zu verlangen ſei — „die Erlernung des Griechiſchen könnte immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lectionen, namentlich den lateiniſchen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühſam empfohlen werden.“ Ja es iſt ihm einmal zweifelhaft, ob die Aerzte nicht auch vom Latein entbunden werden könnten (Arnoldt II. 55). Hier kann man doch alles finden, nur keine Conſequenz, kein Syſtem, keine Ueberzeugung. Unter ſolchen Umſtänden muß man es aufgeben, ſich auf Wolf als auf eine Auctorität in ſolchen Fragen zu berufen. Es gewinnt den Anſchein, als wollte Wolf nur gelehrte und gewiegte Philologen und Schulmänner und höchſtens etwa noch Theologen in den Gymnaſien bilden. Daher kommt es auch, daß er bei den Gymnaſien

Digitized by Google

auf die Einrichtung einer classis selecta bringt, besonders für solche, die sich als ihren Hauptzweck schon die Philologie ausersehen haben. Er hofft damit namentlich „gelehrte Schulmänner von fern her zu erwecken," und meint diese Selectaner auch zum Unterricht und zur Aufsicht in den unteren Classen benützen zu können (Arnoldt II. 56 f.). Aber wo bleibt dann das Humanitätsideal?? Wir vermissen dies um so mehr, als nach Wolf der Unterricht auf Gymnasien, der allerdings gegenüber von dem wissenschaftlichen der Universität als ein bloß vorbereitender und elementarer bezeichnet wird, nicht bloß für Gelehrte, sondern überhaupt „für aufklärungsfähige und gebildete Leute" bestimmt ist, da auf den Schulen Liebe zu höherer Einsicht und Wissenschaft überhaupt gewonnen werden soll, da im allgemeinen die Weckung der Selbstthätigkeit Hauptziel aller Gymnasialpädagogik ist (a. a. O. S. 79. 80. 84).

Bevor wir nun näher auf den Lehrplan und die Lehrgegenstände der Gymnasien zu sprechen kommen, schicken wir noch einiges aus den Gedanken Wolf's über die Anforderungen, die er an Lehrer stellt, und über die Schuldisciplin voraus. Er legt vor allem das größte Gewicht auf die Persönlichkeit des Lehrers. Die Schule brauche mehr Männer als Maßregeln, und es gehöre zu jedem Pädagogen ein gewisses χάρισμα, Neigung, uneigennützige Liebe zum Beruf, zu der Jugend, Verzicht auf Lohn und Dank. „Nur eine von echter Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, könne die unsägliche Mühe erträglich machen, die mit diesem Stande verbunden sei." Der Lehrer solle sich auch nicht ärgern, so wenig als ein Chirurg sich über ein Geschwür ärgern dürfe. So verlangt er denn besonders vom Lehrer „einen gesunden und angenehmen Körper" und meint, es könne einer nur selten über das 60. Jahr hinaus verwendet werden. Sodann seien wesentliche Erfordernisse: gründliche Kenntnisse, namentlich auch ein encyklopädisches Wissen, Geist, Moralität, Eifer in der wissenschaftlichen Fortbildung (a. a. O. S. 59. 65). Mit allem Nachdruck spricht er sich dafür aus, daß ein viel größerer Theil der Staatseinkünfte, als bisher geschehen, darauf verwendet werden müße, um dieser verdienstlichen Thätigkeit hinreichende Belohnung und öffentlichen Lehrern jeder Art eine sorgenfreie und bequeme Existenz zu verschaffen, daß ferner die Schulen reicher ausgestattet werden mit Lehrmitteln aller Art, Hülfsbüchern, Karten, Instrumenten, Apparaten, antiken Kunstwerken und mit einem Flügelinstrumente. Gegen den Professorstitel bei Schulmännern äußert er eine entschiedene Antipathie. Er sah darin eine Profanation eines alten ehrwürdigen Namens und ereifert sich darüber, daß neben Professoren der Eloquenz auch Professoren der Bauchredekunst an Straßenecken und in öffentlichen Blättern genannt werden. In Beziehung auf Schulzucht geht Wolf von dem Grundsatze aus, Verhütung sei das Beste und mit der Zucht sei frühe Verständigung zu verbinden. Die Schulzucht solle abhaltend und anhaltend den nächsten Zweck der Schule, den Unterricht, in seiner geist- und gemüthbildenden Einwirkung unterstützen und die moralische Erziehung des Hauses vervollständigen und ergänzen. Auch hiebei unterscheidet er einmal (Arnoldt II. 71) zwischen oberen und unteren Classen, indem er sagt, „ein Lehrer in oberen Classen kann zwar durch eingemischte Gedanken zur Erziehung beitragen, aber er ist eigentlich bloß Lehrer," was etwa so viel wird heißen sollen, der Lehrer solle, je älter und gesetzter die Schüler seien, um so weniger das Moralisiren hervorkehren, indem eine Periergie in diesem Gebiete eher schädlich als nützlich sei. „Man merkt die Absicht und man wird verstimmt." Dabei legte er ein großes Gewicht auf gute Schulgesetze. Eine Exemplification davon haben wir in den Schulgesetzen, welche Wolf (6. April 1782) bei Uebernahme des Rectorats in Osterode in Gemeinschaft mit den Primanern entwarf (abgedruckt bei Körte II. 204—210). Dieselben unterscheiden sich sehr zu ihrem Vortheil von den alten Gesetzen, wie sie im vorigen Jahrhundert bis zum Schlusse desselben noch in den Schulen eingeführt waren, eben durch das Fernehalten ins Einzelne gehender religiöser, moralischer und conventioneller Vorschriften, durch Kürze und Bündigkeit und haben zum Theil bis auf den Wortlaut viele Aehnlichkeit mit den am Gymnasium in Stuttgart durch den verewigten Prälaten

v. Roth vor etwa 20 Jahren eingeführten Statuten. Es mag hervorgehoben werden, daß im Eingang als oberstes Gesetz bezeichnet wird Ehrfurcht gegen Gott und die Religion, Gehorsam und Hochachtung gegen Lehrer und Vorgesetzte, daß die Scholaren angewiesen werden, alle gottesdienstlichen Zusammenkünfte fleißig zu besuchen, denselben mit Andacht anzuwohnen, auch sollen die erwachsenen und confirmirten Scholaren das öffentliche Bekenntnis ihres Glaubens durch den oftmaligen Gebrauch des heil. Abendmahls abzulegen nicht unterlassen. Am Anfang und Schluß der Lectionen wird Gebet und Lesung eines biblischen Capitels, auch wohl im Grundtext, angeordnet. Es ist freilich anzunehmen, daß Wolf in späteren Zeiten (vgl. unten S. 429) darin manches abgeändert hätte. Von den in den älteren Statuten so häufig wiederkehrenden Strafandrohungen findet sich hier nichts. Es wird nur am Schlusse im allgemeinen bei Widerspenstigkeiten Verlust der Beneficien und Verweisung aus der Schule in Aussicht gestellt. Im ganzen weht durch diese Gesetze des 23jährigen Schulrectors ein gesunder conservativer Geist, der sich von den Verirrungen der traditionellen Pädagogik losgemacht hat. Von Disciplinarmitteln empfiehlt er Bücherprämien, sodann die Anlegung eines allgemeinen Censurbuchs oder großen Schulregisters und die Ertheilung von Schulzeugnissen. Das erstere sollte „eine zwei- oder dreimonatliche Anzeichnung aller Lehrer in ein großes immer circulirendes Verzeichnis der Scholaren sein und deren Notizen 1) über Arbeitsfleiß und Genauigkeit, 2) über Sitten und Aufführung enthalten," demselben sollte auch das Entlassungszeugnis der Schüler einverleibt werden und es sollte für kürzere periodische Schulzeugnisse, für Versetzungen und beim Abgangsexamen eine Grundlage bilden, auch der Behörde von Zeit zu Zeit auf Verlangen zur Einsicht vorgelegt werden. Wie viel den Eltern und Schülern daraus mitzutheilen wäre, sollte der Entscheidung der Lehrer überlassen bleiben. „Zur Exclusion eines Schülers mochte Wolf sich schwer entschließen, obschon er anerkannte, daß ein Schulrector dazu ebenso berechtigt als verpflichtet sei, wenn ein offenbar räudiges Schaf ihm die Herde verderben wolle." Ueber die Zulässigkeit gewißer Strafarten, des Arrests und besonders der körperlichen Züchtigungen haben wir nirgends ein Urtheil Wolf's gefunden. Es hängt das wohl zusammen mit der vornehmen Ansicht, die er von dem Gelehrtenschulunterricht hatte, daß derselbe eigentlich erst mit Tertia oder Secunda, mithin in einem Alter beginne, wo von Leibesstrafen doch nicht mehr die Rede sein konnte. Schließlich empfiehlt Wolf dringend, die Lehrer möchten in ein näheres Verhältnis mit den Schülern zu kommen suchen, insbesondere mit der Wirkung, daß der Lehrer die Schüler bei der Wahl ihres Berufs, die für gewöhnlich in Betreff der literarischen oder unliterarischen Laufbahn nicht vor dem 14. oder 15. Lebensjahr getroffen werden sollte, berathe (Arnoldt II. 77).

Was nun die Gegenstände des Unterrichts und deren Vertheilung nach den Altersstufen und Schulen betrifft, so dürfen wir nicht übergehen, daß Wolf auch für den Elementarunterricht sich interessirte (Arnoldt II. S. 99—105), wiewohl es fast scheint, er sei hiezu mehr durch den Unterricht seiner eigenen Kinder veranlaßt worden, als weil er den zerstreut gegebenen Bemerkungen eine praktische Bedeutung sichern wollte. Er verlangt z. B., ein Kind solle bis in's 10. Jahr nicht stundenweis sitzen, sondern nur halbe Stunden, man solle im Lesen, Schreiben, Rechnen nicht zu früh anfangen, vielmehr soll das Kind vorher einen Vorrath interessanter Notizen aus der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte erwerben, sonst verstehe es nicht, was man ihm zu lesen gebe. Er legte ein großes Gewicht auf die Anschauung, auf das Vorzeigen der Gegenstände, wenn auch nur in Bildern, und wies auf den Orbis pictus hin. Für das Lesen und Schreiben empfiehlt er eine Schreiblesemethode und giebt der lateinischen Schrift für den Anfang den Vorzug. Man solle die Kinder lehren auch richtig und ausdrucksvoll vortragen und den Inhalt des Gelesenen aus dem Kopfe wiedergeben. Er verlangt ein mit großen Lettern gedrucktes Elementarbuch von kernhaftem Inhalt, und hält es für einen Gewinn, wenn zu diesem Zweck selbst lateinische und griechische Chrestomathien übersetzt würden. Er dringt auf frühzeitigen Unterricht in der

biblischen Geschichte und Religion, wiewohl die Bibel nicht das erste sein dürfe, ferner sollten die Elementarschüler in einem besonderen Hülfsbüchlein eine Uebersicht der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Geschichte erhalten. Die Muttersprache betreffend, sei das erste ein richtiges, reines und natürliches Sprechen mit Ausmerzung der Provincialismen. Die ersten Lesestücke müßen poetische sein, mit der grammatischen Terminologie solle man die Schüler verschonen. Doch dürfe das grammatische Element nicht unberücksichtigt bleiben, nur müßen die Schüler angeleitet werden, die Sachen selbst zu finden, z. B. die Wörterclassen, die Genera, die Species und auf die richtige Flexion und Construction zu achten, alles in Beispielen, ohne præcepta. Das Rechnen dürfe man schon frühe anfangen, jedoch nur im Kopf und in kleinen Zahlen; das Kopfrechnen solle das künstliche Rechnen einleiten. Das praktische Rechnen dürfe ja nicht zu frühe angefangen werden. Dem Begriff „frühe" selbst aber wagt er bei der individuellen Verschiedenheit keine allgemeine Bestimmung zu geben, obwohl eine solche für öffentliche Schulen, insbesondere für solche mit Schulzwang, nicht entbehrt werden kann.

Für ein Gymnasium von 7 Classen (das Joachimsthal'sche in Berlin) hat Wolf 1809 einen Lehrplan entworfen, welchen Arnoldt nach Körte in eine tabellarische Uebersicht gebracht hat (a. a. O. II. zu 113). Derselbe steigt auf von 26 (VII—IV) zu 32 (III) und 34 (II, I) Wochenstunden, enthält außer den allgemein üblichen Gymnasialfächern auch englische und italienische Lehrstunden, die übrigens mit den hebräischen oder französischen zusammenfallen, also diese ausschließen, ferner Naturkunde von VII—III in 1—3, in I in 1 Wochenstunde, gemeinnützige Kenntnisse in VI und IV 3 und 1 Stunden, Verstandesübungen in VII—V 1 bis 2 Stunden, Bibliothek- und Bücherkunde (selecti) in II und I je 2 St., Mythologie in II 1 St., römische Alterthümer in I 2 St., philosoph. Propädeutik in derselben Classe 1 St. — Dem Latein sind zuerst 4, dann 3, 5, 10 (III), 9½, 8, dem Griechischen in IV 3, dann weiter in jeder Classe 5, dem Französischen von VII an in allen Classen 2, nur in II 3 Stunden zugetheilt, Religion hat 2 und 1, in II. gar keine Stunde, Geschichte 2—3, Geographie 2 St., Rechnen von V —V 2 oder 1, Mathematik von IV an 2 Stunden. Das Französische beginnt in VII zugleich mit dem Latein, das Deutsche (Recitiren, Schreiben, Declamiren, Stil, Prosodie und Metrik, Deutsch und Latein) ist mit 2, 3, 4, 5 Stunden bedacht, in VII mit 3, in IV mit 5, in I mit 2. Daneben finden sich noch für Zeichnen und Musik 1—3 Stunden. Man hat sich hiebei zu erinnern, daß Wolf die unteren Classen bis IV den Bürgerschulen gleichstellt und auch in den oberen Classen sind für nicht Griechisch lernende Schüler manchmal Parallelstunden, z. B. Rechnen, Planzeichnen in Aussicht genommen. Man sieht, daß dieser Lectionsplan, so sehr Wolf sonst gegen die „Schulpansophie" eifert und auf das multum nicht multa bringt, nicht etwa spärlich, vielmehr weit reichlicher ausgestattet ist, als die Lectionspläne unserer heutigen Gymnasien. Man wundert sich bei dem Philologen über die kleine Zahl von Stunden, welche das Latein und Griechisch in demselben einnimmt und über die große Bedeutung, welche den Realien mit Ausnahme der sichtbar vernachläßigten Mathematik eingeräumt ist. Eigenthümlich sind in den untern Classen die „Verstandesübungen" neben den „gemeinnützigen Kenntnissen" und der Naturkunde, in den obern die Mythologie und die „Bücher- und Bibliothekkunde." An anderen Stellen spricht er auch von einer encyklopädischen Uebersicht der Wissenschaften. Es sind hier offenbar einerseits die Basedow'schen Gedanken nicht ohne Einfluß geblieben, andererseits hat sich der Standpunct des Gelehrten und Universitätslehrers geltend gemacht. Ein Unterschied zwischen obligaten und facultativen Fächern wird nicht gemacht. Oder sollte die anderswo (Arnoldt II. S. 111) gemachte Unterscheidung zwischen „stehenden, stets fortgehenden*) und einzuschaltenden, nur halbjährigen" Lectionen, unter welchen letzteren

*) Es scheint fast, Roth (Gymnas.-Pädag. S. 108) habe bei seiner Unterscheidung zwischen obligaten und facultativen Fächern im Obergymnasium diesen Gedanken Wolfs im Auge gehabt.

dann auch Rhetorik und Poetik, Antiquitäten aller Völker, Neues Teſtament (im Urtext) erwähnt werden, etwa dieſen Sinn haben? Auf die Tageszeiten vertheilen ſich dieſe Lectionen nicht anders als in unſern Gymnaſien von Morgens 7—10 oder 11 Uhr, Nachmittags 2—4 Uhr.

Unter allen höheren Bildungselementen legt nun Wolf der Sprache den höchſten Werth bei; weil ſie das Höchſte und Tiefſte, was in dem Menſchen liege, zuſammenfaſſe, weil ſie uns dadurch, daß wir nun die Zeichen unſerer Ideen ſelbſt als Objecte behandeln, zum Nachdenken über die Intellectualwelt nöthige. Am meiſten Aufforderung aber, uns dahin zu erheben, erhalten wir durch das Organ einer fremden Sprache, welche die Aufmerkſamkeit am ſtärkſten ergreife. Wenn Wolf von dieſem Geſichtspunct aus zu Zeiten geneigt ſein mochte, einen beſonderen Unterricht im Deutſchen an den Gymnaſien und Lateinſchulen für entbehrlich zu halten, und verſchiedentlich von „unnöthigen, armſeligen deutſchen Stunden in den Schulen“ (Arnoldt II. 116) ſpricht, ſo hat er doch andererſeits den deutſchen Unterricht dem ganzen Sprachunterricht zu Grunde gelegt und die Mutterſprache zur Sprachmutter machen*) wollen, und zwar, wie wir glauben, nicht bloß aus der praktiſchen Rückſicht auf diejenigen Schüler der unteren Claſſen, welche nicht ſtudiren wollen und die man nicht mit ſo vielen lateiniſchen Stunden belaſten wollte, ſondern auch aus wiſſenſchaftlichen Gründen. Denn in dem von ihm 1811 entworfenen Abiturientenreglement legt er ein ſehr großes Gewicht auf die deutſche Sprache: „der Schüler ſolle Beweiſe geben, daß er ſeine Mutterſprache nach dem Eigenthümlichen ihres Baues und ihrer grammatiſchen Structur nicht ohne Rückſicht auf die beſten älteren Zeiträume und in Vergleichung mit den Gelehrtenſprachen kennen gelernt habe und daß ihm unſere beſten Schriftſteller und ihre Werke nicht unbekannt ſeien“ (Arnoldt II. S. 131). Am ſtärkſten hat ſich Wolf über den hohen Werth der Mutterſprache für die Bildung und den Unterricht ausgeſprochen in der Vorleſung von 1811 „Ueber ein Wort Friedrichs des Gr. von deutſcher Verskunſt.“ Einen Auszug daraus giebt Arnoldt II. S. 117—119. Er empfiehlt daher ſchon in den unteren Claſſen deutſche Grammatik, aus Beiſpielen zu entwickeln. „Die Kinder ſollen den Donat ſich ſelbſt erfinden.“**) Damit ſollen Hand in Hand gehen deutſche Recitationen aus einer Muſterſammlung, um eine gute Ausſprache und das Leſen mit Empfindung zu fördern, Declamationen vor dem 12.—14. Jahr taugen nichts. In derſelben Leſeſtunde ſollen die Kinder ihre Gedanken zuerſt mündlich ausdrücken lernen. Erſt wenn ſie an das Schöne und Zuſammenhängende in Wort und Gedanken gewöhnt ſeien, ſolle zu ſchriftlichen Stilübungen übergegangen werden in IV. Dieſe aber beſchränkt er auf ſchriftliche Reproduction durchgeſprochener Muſteraufſätze, Verbeſſerung von fehlerhaft Niedergeſchriebenem durch die Schüler, Uebertragung von Poeſie in Proſa, Auszüge. Eigentliche Aufſätze verwirft er für die untere Stufe ganz und gar. „Die Kinder ſollen produciren und ſind erſt kürzlich ſelbſt producirt worden.“ Es ſei eine Art geiſtiger Selbſtbefleckung und ein ſchmähliches Unweſen. In den oberen Claſſen (III—I) kommt eine ſtehende Lection in Proſodie und Metrik in einer Wochenſtunde hinzu, welche in drei, der deutſchen, lateiniſchen und griechiſchen Metrik gewidmeten Curſen in der oberſten Claſſe am Griechiſchen zum Abſchluß komme. Mit dem Unterricht in der Proſodie dieſer Sprachen ſollen auch kleine eigene Uebungen in der Verſification verbunden werden. Die Theorie der deutſchen Metrik ſollte der antiken möglichſt accommodirt und ein Muſterbüchlein von Metren griechiſch, lateiniſch, deutſch nebeneinander verfaßt werden. Er verwies dabei auf die Verdienſte von Voß und Klopſtock. Zunächſt ſolle das Ohr durch ſchönes, deutliches Vorſprechen geübt, dann müßten Verſe von allerlei Arten zergliedert, gelernt und recitirt werden. So gewinne der Schüler im Gefühl ſchon den

*) „Deutſch ſollte wohl billig oben an ſtehen.“ Gutachten über das Abiturientenprüfungsreglement von 1812.

**) Man vgl. damit die Anſchauungen und Vorſchläge betreffend den Sprachunterricht in der Schrift: Ueber nationale Erziehung. Leipzig, Teubner 1872.

Grund der Theorie. Alles solle dann durch Latein und besonders Griechisch tiefer erklärt, geübt, befestigt werden, zum Theil mit Hülfe des Fortepiano. Nächst diesem metrischen Unterricht legte Wolf auf das declamatorische Recitiren auch in den oberen Classen ein besonderes Gewicht, wobei er, ohne näher auf den Gegenstand einzugehen, auf die Sorgfalt hinweist, welche die Alten auf die Stimme und deren Werkzeuge verwendeten. In denselben Stunden sollten die Schüler auch die Hauptwerke der deutschen Classiker kennen lernen und auf die Schönheiten und Fehler darin aufmerksam gemacht werden. Im übrigen sollte die Einführung in die Poetik und Rhetorik sowie eine rationalere Auffassung der Muttersprache ohne besondere Lectionen durch den altclassischen Sprachunterricht vermittelt werden. — Endlich legte Wolf der Gedankenentwicklung in größeren Ausarbeitungen einen großen Werth bei. Die Schüler könnten sich Themen selbst wählen oder aus einer größeren Zahl vorgeschlagener Themen eines nach Gefallen und Fähigkeiten aussuchen. Die Lehrer sollen übrigens über die gestellten Aufgaben mehr oder weniger vorher sagen, auch Musteraufsätze mittheilen. Näheres findet sich über dieses wichtige Thema von den Aufsätzen nicht. An einem Abiturienten betrachtete er es „als eine besondere ehrenvolle Auszeichnung, wenn derselbe schreibend in der Muttersprache schon eine gewiße Sicherheit und Feinheit des Urtheils zeige und den Geschmack so weit ausgebildet habe, daß er die besten Werke wie der erlernten fremden Sprachen, so des Vaterlandes richtig vorlesen und bemerklichere Schönheiten und Fehler darin entwickeln könne“ (Arnoldt II. S. 131).

Warum Wolf den beiden alten Sprachen für die höhere Bildung den höchsten Werth beilegt, darüber ist oben genug gesprochen. Wir führen noch ein schönes Wort von Jean Paul aus der Levana an, auf das sich Wolf in der Darstellung der Alterthumswissenschaft bezieht: „Die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen, alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkte des Lebens nähme.“ In derselben Schrift nun giebt Wolf den Griechen in Sprache und Leben weit den Vorzug vor den Römern und wollte deshalb auch zuerst in den Schulen dem Griechischen in der Zeit die Priorität vor dem Lateinischen zuerkennen. Wie er von dieser auch sonst unter namhaften Philologen vertretenen Ansicht zurückkam, ist oben schon bemerkt. Er nannte es einen schönen Traum, dem unsere ganze moderne Volksbildung widerstrebe, und meinte, das Latein stelle sich von vielen Seiten wie ein Mittelglied zwischen älteren und neueren Sprachen dar. Den Hauptgrund aber, der offenbar in der größeren Schwierigkeit der griechischen Formenlehre liegt, führt er nicht an. Indessen soll das Latein nicht vor dem 10. und nicht nach dem 15. Jahr begonnen werden, das Griechische bestimmte er für III oder auch schon IV, für den Anfang des Latein sind in VII 4, in VI 3, für den Anfang des Griechischen in IV 3, nachher 5 Stunden durch alle Classen ausgesetzt. In Beziehung auf den Elementarunterricht in diesen Sprachen nun heben wir aus Wolf's Anschauungen und Rathschlägen Folgendes hervor. Er hielt große Stücke zuerst auf Orthoepie, die Lehre von einer richtigen und feinen Aussprache in allem Sprachunterricht, und will deshalb anfangs besondere Lesestunden. Im Lateinischen hielt er die spanische Pronunciation für die beste, im Griechischen billigte er mehr, jedoch nicht durchaus, die erasmische und verlangte eine Aussprache nach dem Accent mit möglichster Schonung der Quantität. Sodann sollen die Formen mit Unterstützung der Feder einfach auswendig gelernt und in kurzen Sätzen eingeübt werden. Dabei soll lange einerlei getrieben und nicht eines in das andere gemischt, die Entstehung der Formen aber erst nachher erklärt werden. Für das Griechische, von dem Wolf immer ausgeht, glaubt er, daß im ersten Jahre die Formenlehre bis zu den Verbis auf μι einschließlich gelernt werden könne. Details über die Genusregeln hält er für überflüßig. Man solle zu jedem Wort das Genus, den Artikel im Griechischen und den Genetiv lernen. Er will 5 griechische Declinationen. Erst nach Beendigung der Declinationen und Conjugationen solle man die Lehre von der Verwandlung der Buchstaben und die Accentregeln ausführ-

licher durchgehen und zu letzterem Zwecke Dictate gebrauchen. In der Syntax erklärt er ſich gegen das Auswendiglernen grammatiſcher Regeln. Die Schüler ſollen die Regeln aus Beiſpielen abſtrahiren. Auch bringt er auf Paralleliſirung der deutſchen, lateiniſchen und griechiſchen Grammatik, unterſcheidet aber ſtreng zwiſchen Schulgrammatik und wiſſenſchaftlicher Grammatik. Erſtere dachte er ſich in einer methodiſchen Folge von 3 Bändchen in 3 Curſen, beſchränkt auf die claſſiſche Periode der Sprache, kurz und bündig in ein Syſtem gefaßt, aber durchaus die praktiſche Sphäre einhaltend; unter der wiſſenſchaftlichen Grammatik aber dachte er ſich eine hiſtoriſch richtige, durch alle Zeitalter durchgeführte, kritiſch beſtätigte und philoſophiſch begründete Angabe des Sprachgebrauchs. Zu dem Begriff einer Sprachwiſſenſchaft und der Frage nach der Stellung der Grammatik innerhalb derſelben hatte ſich die Zeit noch nicht erhoben. Dagegen hielt er viel auf lexikaliſche Behandlung der Sprache, in den untern Claſſen auf ein, jedoch nicht gleich von Anfang an zu betreibendes, verſtändiges Vocabellernen, welches mit den Ueberſetzungs- und Flexionsübungen in angemeſſene Verbindung zu bringen ſei; auch in den oberen Claſſen müße man je und je eine Stunde auf Lexikologie verwenden, die Schüler müßen ex profosso Vocabeln lernen (Arnoldt II. 155) und dabei die Entwicklung der Wörter und Redensarten nach ihren Lauten, Formen und Bedeutungen kennen lernen. Zum ſtehenden Inventar einer Schule gehörten größere Wörterbücher, wie Stephanus, Gesner, Forcellini, Schneider. Für den Gebrauch der Schüler verlangte er ein kleineres lateiniſches und griechiſches Lexikon, etymologiſch geordnet.

In Beziehung auf die Lectüre der alten Schriftſteller fragt es ſich zuerſt, welche, und dann wie ſollen dieſe geleſen werden? Nun giebt Wolf irgendwo (Arnoldt II. S. 159) die Zahl der hiebei in Frage kommenden Schriftſteller auf etwa ſechzig an und will dieſelben keineswegs bloß auf die claſſiſche Zeit der römiſchen oder griechiſchen Literatur eingeſchränkt wiſſen. Vielmehr empfiehlt er für die unteren Claſſen nicht den Cornelius Nepos, der in den oberſten Claſſen auf gelehrte Weiſe zu leſen ſei, auch nicht den Cäſar, der „kein Schriftſteller für Anfänger oder Schulen ſei," ſondern zuerſt Chreſtomathien, dann des Aurelius Victor Caesares, den Juſtinus; Curtius und die Briefe des jüngeren Plinius in einem Auszug; für die älteren Claſſen neben Salluſt, Cicero's Reden, Briefen, de oratore, den Tusculanen, Officien, Livius, Vergilius, Horatius, Ovidius, auch den Quintilian, Seneca, Vellejus Paterculus, Florus, den älteren Plinius, Terentius, Plautus, Martialis, P. Syrus, ſogar Lucretius (für Selectaner), den Lucan und Claudian. Ueber Tacitus, der ein Lieblingsſchriftſteller Wolf's war, äußert er ſich verſchieden. Im Griechiſchen will er ebenfalls zuerſt eine Chreſtomathie, dann Herodot wegen der tieferen Einſicht in die Formenlehre durch die Kenntnis des joniſchen Dialektes und wegen der damit gegebenen Vorbereitung für die Lectüre der Homeriſchen Gedichte. Doch ſollte wegen der Schwierigkeit der erſten 4 Bücher mit dem 5. begonnen werden, dann nach Xenophon (die Hellenika nicht) und Plato (mit Auswahl), den Arrian, Herodian, Theophraſt's Charaktere, den Lucian, Juliani Caesares, während er über Demoſthenes ſich zweifelhaft ausſpricht, den Thukydides und Plutarch aber als Schulſchriftſteller verwirft. Von griechiſchen Dichtern legte er natürlich auf Homer das Hauptgewicht, er ſollte das A und O der übrigen griechiſchen Dichterlectüre bleiben und es ſollte mit den Homeriſchen Gedichten, insbeſondere der Odyſſee, gleich neben dem erſten ganzen griechiſchen Proſaiker begonnen werden. Die zerſetzende Kritik wünſcht er jedoch von der Lectüre ferne gehalten. Bevor nun zu den Dramatikern übergegangen wird, ſei durch eine poetiſche Chreſtomathie Bekanntſchaft mit den übrigen Gattungen der griechiſchen Dichtkunſt zu machen. Ueber die Dramatiker äußert er ſich dahin, es ſollte mit Euripides als dem leichteſten angefangen und dann ein Stück von Sophokles, von Aeſchylus und auch von Ariſtophanes genommen werden, eine Tetralogie von 3 Tragödien und einer Komödie. — Damit glaubte Wolf den Kreis der Schulſchriftſteller begrenzt, einen Kanon zur Auswahl aufgeſtellt zu haben, der übrigens keineswegs als feſt abgeſchloſſen betrachtet werden kann, da Wolf's Anſichten wechſelten.

Es sind die Schriftsteller genannt, die etwa in der Schule in Betracht kommen können. Eine Ausdehnung des Unterrichts auf alle diese Schriftsteller ist in keiner Weise beabsichtigt, vielmehr kann mit Arnoldt a. a. O. II. 197 gesagt werden, daß der Kreis der „obligatorischen Schullectüre, abgesehen von den Chrestomathien sich beschränken mochte im Lateinischen auf Cicero und Livius, eine Auswahl aus Ovid, Vergils Aeneis, Horaz und Terenz, im Griechischen auf Xenophon, Herodot, Plato und die Homerischen Gedichte." Als Hülfsmittel zur Lectüre für den Schüler betrachtet Wolf außer der Grammatik und dem Lexikon, wovon schon oben gesprochen wurde, auch in gewißem Sinne Uebersetzungen, besonders lateinische Uebersetzungen einzelner Stellen in den Noten. Im übrigen, meint er, dürfe oder solle man dem Schüler eine gute Uebersetzung da in die Hand geben, wo man nicht zu Ende komme. Denn er war der Meinung, daß bei Lesung der Classiker ein Ganzes absolvirt werden müße, damit die Schüler die Uebersicht eines Ganzen in Prosa oder in poetischer Darstellung erhalten. Wenn man nun das nicht zu absolviren vermöge, so solle man denselben eine geschickte Uebersetzung in die Hand geben, damit sie selbst lesen und urtheilen. So empfiehlt er auch Uebersetzungen zur Wiederholung. Man solle sie ohne Zuziehung des Originals mittelst des Gedächtnisses durchlesen. Seinen delectus dialogorum Platonis in usum gymnasiorum ließ er 1820 mit der lateinischen Uebersetzung wieder abdrucken, in einer Anzahl von Exemplaren allerdings abgesondert vom griechischen Text. Ausgaben der Classiker in der Weise des Sincerus und Genossen, welche segnitiam paullatim animis instillant studiique proprii eos impatientes reddunt (Vorrede zur Odyssee 1784, X), wünschte er nicht in den Händen der Schüler zu sehen, wohl aber solche mit deutschem Commentar, namentlich mit fortlaufenden Inhaltsübersichten, Summarien; „denn ein genau von Abschnitt zu Abschnitt entworfenes Argument vertrete nicht selten die Stelle eines Commentars." Auch die Angabe der Varianten war ihm sehr wichtig, denn er meinte, man solle schon in der Schule zum Gebrauch gelehrter Ausgaben angeleitet werden, wie er überhaupt auch auf äußere Dinge, Orthographie, Accente, die Interpunction, den Druck, die größte Genauigkeit verwendet wissen wollte, damit die Jugend dergleichen Dinge nicht als unbedeutend ansehe: „parvarum et levium rerum curatione abjecta nullum carmen, nullus ne versus quidem, nullum ullius artis aut doctrinae opus perficitur" (Arnoldt II. 209).

In der Erklärung der Schriftsteller durch die Lehrer legt er das größte Gewicht auf die Sacherklärung. Man solle die alten Classiker nicht zum Vehikel gelehrter Collectaneen oder politischer und moralischer Observationen machen oder gar an die Erscheinungen des antiken Lebens den Maßstab moderner Principien anlegen. Ebenso wenig mochte Wolf das unzeitige Aesthetisiren leiden, wie es einige Herausgeber bis zu einem „wilden Enthusiasmus" treiben: hoc istorum est, qui quum antiquos scriptores enarrant lectores sibi meros lapides fingunt. Er selbst „hob an den Musterwerken des Alterthums ihre einfache Schönheit und anschauliche Gegenständlichkeit als äußere Abbilder des inneren Gleichgewichts der sinnlichen und geistigen Natur des Menschen gerne hervor," war auch angemessener moralischer Erweckung nicht entgegen, betrachtete sie vielmehr als eine schöne Frucht der Studien des Alterthums und setzte selbst auch da und dort den christlichen Standpunct mit dem heidnischen in Contrast (Arnoldt II. 229 ff.). Aesthetische Mängel und logische Unrichtigkeiten, meinte er, sollen keineswegs unbemerkt bleiben, aber man solle mit verecundia verfahren. Wenn man immer tadle, sei es nachtheilig für das moralische Gefühl. Für die Schulmänner aber, welche auf den Inhalt des Gelesenen kein Gewicht legten und in grammatischen Explicationen schwelgten, hatte er das Wort grammaticelli erfunden. Zu der richtigen Auffassung und Erklärung der Schriftsteller führe die historische Interpretation, welche uns die Ideen des Autors bekannt mache und in das ganze Zeitalter und in den Kreis von Dingen versetze, worin die Verfasser schrieben (Arnoldt II. 231). Daher verlangte er, daß in den zwei oberen Classen bei jedem neuen Autor oder neuen Stück der

Lehrer eine kurze Einleitung vorausschicke, um dadurch für die spätere Sacherklärung eine vorläufige Basis zu gewinnen. Bei der eigenen Vorbereitung soll der Lehrer anfangs für sich selbst gehen mit Grammatik und Lexikon, zu den Commentaren aber erst dann greifen, wenn er den Autor mit eigener Bemühung sich deutlich gemacht habe, bei schwierigen Stellen durch schriftliche Aufzeichnung sein Verständnis prüfen, und wenn er mit der Feder in der Hand nicht zurechtkomme, die Sache noch einmal durchdenken. Ueberall aber habe der Lehrer das Bedürfnis und die Fassungskraft der Schüler im Auge zu behalten. „Es sei meist weniges, was für geistigen Nahrungssaft aus wohlverdauter Gelehrsamkeit gewonnen werde, und es sei im erklärenden Vortrage nichts zweckwidriger, als den Schriftsteller weniger aus ihm selbst und aus allgemeiner Sprachkunde heraus zu entwickeln, als die Misverständnisse früherer Ausleger zu verfolgen und ihre gelehrten Vorräthe nach der Reihe durchzumustern und durchzubeuteln" (Anal. I. 187). Ueberhaupt warnte er vor pedantischer Gründlichkeit im Erklären. Man müße den Autor nicht in kleine Fetzen zerreißen; man müße eine ganze Stelle, die einen vollständigen Gedanken ausführe, erst lesen, ohne sich beim einzelnen lange aufzuhalten. Schwierigkeiten im einzelnen lasse man anstehen, bis das Ganze verstanden sei. Nur wenn es anders nicht gehen wolle, müße man umgekehrt verfahren und zuerst einzelne Wörter und Sachschwierigkeiten erklären (Arnoldt II. 222). Der Autor aber, den wir lesen, sei der vorzüglichste interpres seiner selbst und erst, wo er keinen Aufschluß gebe, müße man nach anderen Hülfsmitteln sich umsehen; als Muster einer guten Hermeneutik für den Schulzweck empfahl er u. a. Lambin, Paul. Manutius, Muretus, Joh. Fried. Gronovius, Bentley, Markland, Ruhnkenius. — Von den Schülern verlangte er neben gehöriger Vorbereitung, wozu man sie übrigens anleiten, die man ihnen „vormachen" müße, zuerst, wie in den unteren Classen, ein gutes Lesen, da er eine schöne Recitation als ein Hauptmittel zum lebendigen Verständnis jedes Literaturwerks betrachtete, insbesondere Beachtung der Quantität, Accentuation und des rhetorischen Moments. Dazu müßen die oben besprochenen metrischen Lectionen wesentlich verhelfen; dabei erwähnt er die Verdienste Gottfr. Hermann's um die Metrik, bemerkt jedoch, er habe die allgemeine Theorie durch aprioristische Entwicklung nach Kantischen Grundsätzen verdunkelt. Die Uebersetzung verlangte er zuerst wörtlich. „Wenn die Schüler merken, daß es kein rechtes Deutsch sei, so schade das nichts, vielmehr sei es gut, wenn sie dabei inne werden, daß dem Lateiner das Maul anders steht als dem Deutschen." Erst nach und nach solle zu kunstmäßigeren Uebersetzungen fortgeschritten werden. „Aus dem Griechischen und Lateinischen in's Deutsche, aus dem Griechischen auch in's Lateinische, metrisch sowohl als prosaisch. Aber nichts solle den Schülern in die Feder dictirt werden, dagegen solle man die Schüler einzelnes abfragen, wiederholen lassen und ihnen nichts gehörtes schenken. Die Aufzeichnung des Commentars muthete Wolf nach englischem Vorgang der häuslichen Arbeit der Schüler zu. Sie werden dadurch von selbst darauf geführt, auch in eigener Erklärung leichterer Stücke sich zu versuchen. — Die Frage, ob statarisch oder cursorisch zu lesen sei, beantwortet Wolf, indem er sich vor Verwechslung des Cursorischen mit dem Oberflächlichen verwahrt, dahin, daß beides nach Umständen, d. h. nach der Verschiedenheit der Schüler und der Fähigkeit des Lehrers einzutreten habe. Man werde bei den Homerischen Gesängen zuerst langsam lesen, nachher cursorisch, vielleicht mit statarischen Episoden. Das Statarische sei am Platz bei schweren Schriftstellern und bei solchen, die kein großes Ganzes ausmachen, das Cursorische bei leichteren, zumal wenn sie wenig Ruhepuncte bieten. Man könne auch, wenn man in den öffentlichen Stunden weniges genau lese, auf die Ergänzung der Privatlectüre rechnen; der Lehrer gebe dem Schüler zum Privatlesen einen Autor, mit dem er sich in der Classe nur wenig, höchstens eine Stunde, etwa zum Erklären schwieriger Stellen beschäftige.

Was hat nun Wolf nach allem diesem vom Lateinsprechen, Lateinschreiben und Griechischschreiben geurtheilt? Der Mann, der Sprache und Leben der

Griechen so hoch stellte, daß er meinte, man sollte die oberen Gymnasialclassen von nicht Griechisch Lernenden rein erhalten, der den Gebrauch der lateinischen Sprache für Gelehrte und beim Unterricht für so nothwendig hielt, daß er sich derselben nicht nur selbst vorzugsweise bediente, sondern auch lateinische Compendien für die oberen Classen verlangte, bewegt sich hier in merkwürdigen Unklarheiten und Widersprüchen. Während Wolf früher den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache empfiehlt, indem er meint, das Sprechen gebe dem Stil „Leichtigkeit und hardiesse," auch die Gegenstände bespricht, auf welche das Sprechen zu beschränken sei, und zu diesem Zwecke auf die Initia doctrinae solidioris von Ernesti, welche viel Material bieten, hinweist, macht er später (1812) zu dem Entwurf des Abiturientenreglements die Bemerkung: „Lateinreden auch? dies können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der Professor eloquentiae, von Lehrern an Schulen kaum sechs unter hundert!" (Arnoldt II. 236) Er meint, bei Erklärung alter Schriftsteller in lateinischer Sprache komme nichts heraus als ein Notenlatein, das sich in einem Dutzend von Redensarten umdrehe. Man solle das Lateinsprechen auf Schulen nur nebenher treiben, etwa beim Terenz oder bei Cicero's philosophischen Schriften. Die letzteren Anschauungen sind aus „Otto Schulz Erinnerungen" und geben uns Wolf's Aeußerungen aus den ersten Jahren dieses Jahrhunderts. Dagegen hält er fleißige Repetition des Gelesenen und das Memoriren aus der poetischen und prosaischen Lectüre für sehr wichtig. Man könne z. B. einige kleine Reden Cicero's, wie die pro Archia und die Reden an Cäsar ganz auswendig lernen lassen. Vom Schreiben in den alten Sprachen, der Kunst des Stils und der Composition spricht er im Mus. für Alterthumswissenschft I. 1. 116, als von einer Kunst, die uns mit der charakteristischen Denkweise der Alten am innigsten vertraut mache. Nur die Fertigkeit zu schreiben, nur eigenes productives Talent befähige uns, fremde Productionen gleicher Art zu verstehen. In der griechischen Sprache sei von den Neueren weniger geschehen, weil sie in dieser so selten schrieben und die Sache selbst als bloße Uebung vernachläßigten. Man präge sich, sagt er anderswo (Arnoldt II. 255), die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten ein, wenn man dabei viel niederschreibe, Formen und syntaktische Redeweisen, hierin sehe er keinen Unterschied unter alten und neueren Sprachen. Der Werth solcher Uebungen liege in dem Gewinn einer größeren „hermeneutischen und kritischen Gewandtheit und Tiefe." Folgerichtig hätte er nun solche Uebungen in beiden Sprachen verlangen sollen. Allein schon für das Lateinische, dessen praktische Nutzbarkeit er auch sehr in Betracht zog, macht er die beschränkende Bemerkung: „Das ganze Schreiben ist nur eine Sache für denjenigen, der tiefer in die Sprache eindringen will. Für manche Stände ist es ganz überflüßig" (Arnoldt II. 241). Diese Bemerkung ist völlig nichtssagend, wenn wir uns erinnern, daß es um die Gymnasien zu thun ist, diese aber nicht gewiße „Stände" im Auge haben, sondern allgemeine Bildung zur Vorbereitung auf die Universität, wenn wir ferner sehen, wie Wolf eingehende Rathschläge ertheilt, auf welchen Wegen die Schüler „in vier oder fünf Jahren" zu der genügenden Fertigkeit im Lateinschreiben gebracht werden können, wie er dazu bestimmte Uebungen, Retrovertiren, Imitation, Variation, prosaische Behandlung poetischer Stücke, Uebertragung aus dem Griechischen in's Lateinische, aus einer Stilart in die andere, freie Arbeiten, endlich bestimmte Lehrbücher und berühmte Stilisten neuerer Zeit als Muster empfiehlt. — Aber so leicht hingeworfene Sätze, wie der obige über das Lateinschreiben für gewiße Stände, können sehr giftig wirken, zumal wenn sie aus dem Zusammenhang der Rede und von der Individualität des Mannes losgerissen, nude hingestellt werden, um mit der Auctorität eines großen Namens zweifelhafte Forderungen zu decken. — In Beziehung auf die Kunst des Stils und der Composition im Griechischen befindet sich aber Wolf in schneidendem Widerspruch mit den oben beigebrachten allgemeinen Sätzen über den Werth und den Gewinn der Schreibübungen. Denn während er in III und II noch Schreibübungen empfiehlt, hält er sie in Prima für überflüßig und während er in III und II die Schreibübungen meist auf kurze Sätze beschränkt

und alles, was auf Stilfarbe Anspruch macht, ausgeschlossen sehen will, läßt er in seinem Entwurf zu einem Abiturientenprüfungsreglement v. J. 1811 einen griechischen Aufsatz als facultative Probearbeit statt des französischen zu. Wie kann man aber einen Aufsatz erwarten ohne Stil und wie kann man überhaupt, wenn man eine klare Anschauung von Stil hat, das Stilistische auf diese Weise aussondern von dem, was bloß zur Einübung grammatischer Regeln dient? Ganz unerwartet aber an einem Charakter wie Wolf, und nur aus dem ihn damals bereits beherrschenden Widerspruchsgeist gegen Vorschläge, die nicht von ihm ausgiengen, zu erklären ist es, wenn Wolf vollends gegen die Forderung einer Uebersetzung aus dem Deutschen in's Griechische mit der Bemerkung auftritt, „sie würde namentlich mit solchen Bemerkungen, wie über die Accente, ein unangenehmes Aufsehen im Publicum erregen!" Es ist auch nicht einzusehen, wie bei diesen Voraussetzungen Wolf, der, wie oben bemerkt, die lateinische Versification in den Schulen wieder in Uebung gesetzt zu sehen wünscht und dazu Rathschläge ertheilt, nun auch „zum Behufe griechischer Versification" methodische Anweisung geben kann. Die Anforderungen beim Abiturientenexamen stellt Wolf in seinem Gutachten von 1811 für die lateinische Sprache dahin fest: „Der Schüler soll an vorgelegten Stellen von mittlerer Schwierigkeit aus bisher nicht erklärten Stellen des Cicero oder Livius, wie auch eines Dichters als Virgil, Lucan, Claudian zeigen, wie er bei hinreichendem Wörtervorrath und mit Gewandtheit in allem Grammatischen, besonders in der Auffassung verwickelt scheinender Constructionen, auch in der Quantitätslehre und in den Regeln der gewöhnlichen Versmaße sich überall zu helfen wisse und daß er bereits einen Anfang gemacht habe, die verschiedenen Arten des Stils zu unterscheiden. Daneben soll ein lateinischer Aufsatz geliefert werden." „Im Griechischen wird nebst sichtbarer Fertigkeit in der Formenlehre auch in den unregelmäßigen und defectiven Verben so viel Kenntnis der Grammatik und Interpretation erwartet, daß er ein ihm noch unbekanntes Capitel eines Historikers wie Diodor oder Arrian oder ein Stück aus Homer oder Euripides oder aus den Gnomikern, theils in's Deutsche, theils in's Lateinische übersetzen könne und bei einer in die Feder gesagten Stelle hinreichende Bekanntschaft mit den Regeln der griechischen Schreibung verrathe. Denen, die sich auf alte Sprachen eifriger gelegt hätten, soll es auch erlaubt sein, statt des französischen Aufsatzes einen griechischen zu schreiben" (Arnoldt a. a. O. II. S. 261). Hiebei ist zu bemerken, daß Wolf im J. 1803 in einem Gutachten für die philosophische Facultät in Halle das Griechische mit Ausnahme der künftigen Theologen noch für facultativ erklärt hatte.

Ein ähnliches Schwanken zeigt sich bei Wolf hinsichtlich der neueren Sprachen. Er faßt sie zusammen in Beziehung auf die Leichtigkeit, mit der wir ungefähr drei heutige Sprachen unserer Nachbarn gegen eine der alten lernen, und spricht den Wunsch aus, Philologen und Schulmänner sollten Französisch, Englisch und Italienisch lernen. Gelegenheit dazu wünschte er auch an größeren Gymnasien gegeben. Nur giebt er, wie dem Griechischen vor dem Lateinischen, so dem Englischen als Sprache den Vorzug vor dem Französischen. Er spricht einmal von dem „leibigen" Französischen, nennt die englische Sprache „kraftvoll und geistreich," fühlt sich von ihrem „logischen" Charakter angezogen, spricht sich günstig aus über die Lesung der Werke der Engländer, vergleicht die Sprache mit der griechischen und erklärt sich einmal für die Priorität derselben. Nichts desto weniger weist er ihr im Gymnasialunterricht nur eine facultative Stellung an, räumt in demselben dem Französischen, als der „heutigen Universalsprache Europa's," den Vorrang ein, macht den Unterricht in derselben von der untersten Classe an obligat, verlangt, daß das Französische von künftig nicht Studirenden unmittelbar nach der Muttersprache, von künftig Studirenden mit dem Latein oder doch bald darauf begonnen werde, und erklärt, daß alle in Weltgeschäfte übergehende Jünglinge dessen bedürfen. Daher wird an die Abiturienten die Forderung eines französischen Aufsatzes gestellt und verlangt, „außer richtiger Aussprache und gelehrter Kenntnis der Grammatik, etwas Geläufigkeit im Schreiben, auch wo möglich im Sprechen, Fertigkeit zur Lesung mittel-

mäßig schwerer Schriften und einige Kenntnis der französischen Literatur." Diese Forderungen sind gestellt im Gutachten vom J. 1803 und hauptsächlich von 1811, als Frankreich Europa beherrschte und Napoleons Stern im Zenith stand.

Was die Wissenschaften (Wolf's eigener Ausdruck), welche Gegenstand des Gymnasialunterrichts sind, im Gegensatz zu den Sprachen betrifft, so ist Wolf dem Grundsatz, die letzteren als Mittelpunct des Unterrichts festzuhalten — in uno habitandum in ceteris vorsandum — insoferne treu geblieben, als in dem von Arnoldt (s. o.) zusammengestellten Lehrplan den Sprachen, das Deutsche und Französische mit eingerechnet, mehr als die Hälfte des Gymnasialunterrichts bestimmt ist. Dagegen ist die Zahl der Wissenschaften, die er in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen, doch immer größer, als die Zahl der jetzt in unsern Gymnasien zugelassenen. Denn, um von den „Verstandesübungen und gemeinnützigen Kenntnissen" in den unteren Classen nichts zu sagen, so finden wir in dem Lehrplan Mythologie, römische Alterthümer, Philosophie, Bücherkunde oder eine allgemeine Uebersicht der Wissenschaften, lauter Gegenstände, die in dem Normallehrplan der preußischen Gymnasien nicht verzeichnet sind und von denen in dem Kreise der Lectionen anderer Gymnasien bloß einzelne, nirgends aber alle vorkommen; und wenn auch die Mathematik mit je 2 Stunden in II und I in Beziehung auf die Zeit zurücksteht, ebenso die Religion in Secunda gar nicht, in Prima nur mit einer Wochenstunde angesetzt ist, so sind dafür andere Fächer stärker als in den neueren Lehrplänen, so Geographie mit 2, Geschichte mit 3, Französisch mit 3 und 2, Deutsch mit 4½ und 2 Stunden in I und II bedacht. Den Vorzug einer größeren Centralisation kann man also dem Wolf'schen Lehrplan in keiner Weise einräumen, abgesehen davon, daß er auch an den obersten Classen der Musik oder dem Zeichnen noch eine Stelle gönnte und vom 13. Jahr an Gymnastik für nöthig hält, welche z. B. in den württembergischen Gymnasien bei einer Zahl von 32 Wochenstunden in Prima mit 3 Stunden bereits inbegriffen ist. Dabei mag weiter bemerkt werden, daß er nicht nur Physik und chemische Vorkenntnisse im Gymnasialunterricht zuläßt und die Mathematik, freilich nur mit 2 Wochenstunden, bis zur ebenen Trigonometrie fortgesetzt sehen will, sondern namentlich sehr viel auf beschreibende Naturkunde hält. „Ich dächte," äußert er (Arnoldt a. a. O. II. 310), „sogar lieber etwas weniger Geschichte oder Griechisch, als Mangel an Naturkenntnissen, die zur allgemeinen Cultur gehören." Wie entschieden haben sich aber in neuerer Zeit Nägelsbach und Roth gegen die Aufnahme der beschreibenden Naturwissenschaften in den Unterrichtskreis der Gymnasien ausgesprochen! Die „Verstandesübungen und gemeinnützigen Kenntnisse," womit nach Arnoldt's Ausdruck Wolf der Modepädagogik seinen Tribut entrichtete, scheinen dem in neuerer Zeit üblichen Anschauungsunterricht zu entsprechen, zumal, wenn man sich erinnert, daß „dabei in Natur oder in Kupfern viel vorgewiesen werden soll." Allein Wolf geht hierin doch weiter. Diese Uebungen erstrecken sich bei ihm bis in Quarta, in der das Griechische anfängt; ferner soll damit, während der erste Grund zu einer genauern Kenntnis der Muttersprache gelegt werde, aus Naturkenntnis, besonders der Natur des Menschen, aus Handwerkskunde, gemeiner Mechanik, höherer Technik, Geschichte (biblischer) mancherlei Stoff für sinnliche Warnehmung und für das Gedächtnis, dann auch für Verstandesbildung fragmentarisch beigebracht werden. Daß dergleichen in den unteren Classen geschehen müße, sei offenbar (Arnoldt II. 312). Wir haben wieder den Orbis pictus vor uns. Aber niemand wird behaupten, daß solche Uebungen, welchen in den 4 untersten Classen 1, 2 und 3 Wochenstunden gewidmet werden, zur Vereinfachung und Centralisation des Unterrichts beitragen. — Auch der philosophischen Propädeutik, welche in dem Normallehrplan für die preußischen Gymnasien nicht aufgeführt ist, weist Wolf in Prima eine Wochenstunde zu. Zwar nahm er gegenüber der Philosophie nicht jenen exclusiven und fast feindseligen Standpunct ein, wie aus der holländischen Schule ein Ruhnken und Wytten-

bach*) und in Göttingen Heyne, welche die philosophischen Bestrebungen fast wie eine pestartige Epidemie betrachteten, welche die übrigen Studien verderbe, und verhielt sich vielmehr eklektisch, empfahl besonders das Studium der griechischen Philosophie und warnte namentlich davor, schon im Jugendalter ein bestimmtes philosophisches System zu adoptiren. Aber der Meister der philologischen Kritik verhielt sich gegen die Kantische Kritik völlig ablehnend und gefiel sich darin, Fichte, der ihm seinen Beifall über seine homerischen Forschungen kundgeben ließ, mit dem Bemerken, daß er auf dem Wege philosophischer Construction zu demselben Resultat über die homerischen Gesänge gelangt sei, zu persifliren. Er meinte, es habe Völker gegeben, von denen nur noch die Namen existirten, es wäre hübsch, wenn Fichte uns die Geschichte dieser Völker lieferte, da er doch dergleichen a priori zu finden wisse (vgl. Körte II. S. 309). Ueber die Zulässigkeit der Philosophie auf Gymnasien wechselten seine Anschauungen. In dem öfters genannten Gutachten vom J. 1803 erklärt er sich gegen die Philosophie nach ihren Haupttheilen, insbesondere auch gegen die Logik, und wollte fast allen Unterricht in der Philosophie bis auf einige praktische Uebungen, selbst die Geschichte derselben ausgeschlossen wissen. Später aber verlangte er doch eine kurze Uebersicht über die Haupttheile der Philosophie, vorzüglich der Logik und Psychologie mit Erklärung von hergebrachten Kunstausdrücken, und im J. 1811 in seinem Gutachten über ein Abiturientenprüfungsreglement verlangte er „einige Vorkenntnisse von Philosophie," etwas über die Anfangsgründe der Seelenlehre und dergleichen allgemein nothwendige Kenntnisse. Nach Vorstehendem sind wir auch in dieser Frage keineswegs berechtigt, uns auf Wolf als eine entscheidende Auctorität zu berufen. — Ebenso wenig läßt sich dies von Wolf in Beziehung auf den Religionsunterricht erwarten. Wolf war Rationalist und Kritiker. Er war sich bewußt, daß und wie seine homerischen Prolegomena auf die höhere biblische Kritik zurückwirken würden. „Heiliger oder Profanschriftsteller ist mir einerlei. Nebenbetrachtungen machen mich nicht schüchtern" (s. Arnoldt II. 399 fg.). Aber der Standpunct des Pantheismus oder Materialismus war ihm fremd. Er legte das Hauptgewicht auf natürliche und christliche Moral, von Glaubenssätzen wollte er höchstens nur einiges rein biblische mitnehmen mit Beiziehung des Neuen Testaments für griechisch Lernende. Er hielt aber darauf, daß den Schülern Religiosität eingeflößt werde, drang auf Kirchenbesuch, empfahl den Confirmirten den Gebrauch des heil. Abendmahls und ordnete tägliches Gebet und Bibellesen an. Aber von einer übernatürlichen Offenbarung und Inspiration wollte er nichts wissen, er hielt das Christenthum „für nichts weiter als für eine Zusammensetzung von jüdischen und griechischen Ideen, für eine Folge von der großen Mischung von Völkersitten und Völkerideen;" seine Religion war eine deistische „Humanitätsreligion, welche ohne specifisch christliche Färbung, insbesondere ohne tiefere Erfassung der Lehre von der Gnade und Erlösung die Vervollkommnung des inneren Menschen einzig im Verdienst der Tugend suchte, die sich in strenger Pflichterfüllung und thätiger Menschenliebe zu bewähren habe" (vgl. Arnoldt II. Beil. 1, über Wolf's Stellung zur Theologie und Religion). — Die Aufnahme von Mythologie, römischer, nach einigen Notizen auch griechischer, Alterthümer, sogar Antiquitäten aller Völker, Literaturgeschichte, allgemeiner Encyklopädie der Wissenschaften, Bücherkunde in

*) Vgl. eine Stelle aus einem Brief Wyttenbachs ad Lyndenium:

Ego adolescentibus metaphysica febri delirantibus ignosco, qui eadem et ipse adolescentulus deliravi. Ita enim natura fert, ut quisque homo semel aut summum iterum in vita veluti corpore variolis, sic animo amoris aut alia studii insania corripiatur, postea convalescens sanus et immunis vivat. Cumque ista febris fere novos et imperitos invadat, peritos doctosque fugiat, ignoscitur adolescentibus; aetate provectis minus ignoscitur. Ueber dieselben Anschauungen Heyne's vgl. J. H. Voß von Herbst a. a. O. S. 272. Er nennt die philosophia einen furor, eine pestis, quae barbarie sua et squalore totam fere Germaniam inquinaverat, eine scientia vocabulorum, non rerum, quae tota ex verborum strepitu pendebat etc. etc.

den Kreis des Gymnasialunterrichts, verdient keine besondere Besprechung, da Wolf selbst darüber sich schwankend ausläßt, aber nach unserer Ansicht auch da, wo er klar ist, die Grenzen des Schulunterrichts überschritten und in das Gebiet der Universität eingegriffen hat. Ebensowenig verlohnt es sich der Mühe, aus den zerstreuten Notizen Wolf's über den Unterricht in Geographie, dem er übrigens in allen Classen je 2 Stunden zuweist, etwas besonders hervorzuheben. Er steht dabei ganz auf einem veralteten Standpunct; von den Anschauungen Ritters über das Verhältnis der Erdkunde zur Natur und Geschichte des Menschen hat er noch keine Ahnung, obwohl Ritter noch zu Wolf's Lebzeiten mit seinen Ideen und Schriften hervortrat. Es mag genügen, zu bemerken, daß Wolf ein großes Gewicht auf die alte Geographie legte, über welche er auch Vorlesungen gehalten hat, daß er diese mit der Lectüre alter Schriftsteller, des Nepos, Cäsar, Mela verbunden wissen wollte, im übrigen bei diesem Unterricht ganz besonders Versinnlichung und Anschaulichkeit verlangt. Daß Wolf den Unterricht in Mathematik vernachläßigt, ist schon oben bemerkt. Dieselbe gebe, meinte er, zwar einen Vorschmack strengen wissenschaftlichen Unterrichts, aber leiste nichts für Phantasie und Geschmack. Ueberhaupt hielt er mathematische und philologisch-historische Befähigung für unvereinbar. Und so finden wir in dem Arnoldt'schen Lehrplan in Cl. VII—IV nur 2 oder eine Stunde für Rechnen, von Cl. III an je 2 Stunden „für höhere Mathematik" bestimmt. — Dagegen dürften die Gedanken Wolf's über den Unterricht in Geschichte eine etwas nähere Betrachtung verdienen. Bei dem nahen Zusammenhang der Alterthumskunde mit der Geschichte ließ sich erwarten, daß Wolf diesem Unterrichtsfache eine eingehendere Aufmerksamkeit schenken werde. So verhält es sich auch. Wie Wolf über fundamenta historiae, über allgemeine Geschichte des Alterthums wiederholt, über griechische und römische Geschichte, über Geschichte der Literatur, der Künste, der Philologie, über Antiquitäten gelesen, so mußte sich ihm über diese Disciplin im Gymnasialunterricht auch eine bestimmtere Ueberzeugung herausbilden. Hiernach räumte er denn auch der alten Geschichte unbedingt den Vorrang ein als der Grundlage von aller Geschichte und beschränkte selbst auf diesem Gebiete die Geschichte des Orients im Vergleich mit Griechenland und Rom auf ein möglichst bescheidenes Maß. In Betreff der neueren Geschichte, die er im allgemeinen und nicht vom Gesichtspuncte der vaterländischen aus vorgetragen zu sehen wünscht, giebt er sich eigentlich schon zufrieden, wenn sie nur „nicht ganz versäumt" werde. Das Mittelalter aber betrachtet er ganz von dem Aufklärungsstandpunct seiner Zeit, als eine „Kluft zwischen älterer und neuerer Cultur, in der die edleren Triebfedern des Alterthums abgestumpft worden," als ein „stupides Zeitalter voll Superstition und Albernheiten," wo alles in Unwissenheit und Nacht versunken gewesen sei, so daß wir „aus dem ganzen medio aevo nicht ein Dutzend großer Köpfe hätten." Man müße daher diese Geschichte in Schulen bloß summarisch behandeln, so weit es zur Connexion der alten und neuen Geschichte nothwendig sei. Denn eine Uebersicht über das ganze Gebiet mußte er doch verlangen, da er das Ziel des Geschichtsunterrichts dahin bestimmt, zu zeigen, wie es gekommen sei, daß die Menschen auf der jetzigen Stufe der Cultur stehen. Von dem Abiturienten verlangte er in dem Gutachten zu dem Entwurf von 1811, „daß er mit den denkwürdigsten Begebenheiten alter und neuer Zeiten nach ihrer Folge und synchronistischen Stellung vertraut, auch mit andern Haupttheilen der Geschichte summarisch bekannt sei, welche Art von Bekanntschaft auch mit den einflußreichsten Ereignissen des Mittelalters vorausgesetzt werde." Aus diesem Grunde will er beim Geschichtsunterricht weder den moralischen, noch den teleologischen, noch den vaterländischen Gesichtspunct vorangestellt wissen. Doch rühmt er, daß die Jugend „durch die Beschäftigung mit den großen Charakteren des Alterthums Erhabenheit der Denkungsart gewinne und, was das wichtigste sei, zu allen Zeiten Verachtung des Gemeinen." Uebrigens erklärt Wolf die griechische Geschichte, in deren Culturentwicklung er eine gewiße Aehnlichkeit mit Deutschland zu finden glaubte, für bildsamer, die des römischen Volks aber wegen seiner Mittel-

ſtellung zwiſchen Griechenland und der neuen Welt, mit deren Cultur dasſelbe in genaueſter Verbindung ſtehe, zum Gebrauch in Schulen für mehr geeignet. Beiläufig bemerken wir, daß Wolf den mythiſchen Charakter der älteſten römiſchen Geſchichte erkannte und deswegen rieth, über dieſe dunkle Periode hinwegzueilen, dafür aber bei der Geſchichte des erſten Jahrhunderts vor und nach Chriſti Geburt zu verweilen. In der ſchwierigen Frage über die Sichtung des Stoffes und die Form des Vortrags erfahren wir ungefähr Folgendes. Es wird keine lückenloſe, abgerundete und ſyſtematiſche Kenntnis des ganzen Gebiets, dagegen ſicherer Beſcheid in beſtimmten Abſchnitten und ein Eingreifen der Sprachlectionen verlangt. Man ſoll den Unterricht zuſammenhalten und die Kraft in den rechten Puncten ſammeln. Es ſollte eine Reihe der hauptſächlichſten Begebenheiten von Anfang an tief eingeprägt werden, ſo daß man die Geſchichte jedes Volks auf zehn Hauptfacta reduciren könne; bei dem Vortrag dieſer aber müßte lange verweilt und genau und gründlich verfahren werden. Für dieſe geſchichtlichen Grundkenntniſſe wendete er ſtatt Univerſalgeſchichte oder Weltgeſchichte den Ausdruck historia fundamentalis an, wie er auch in Halle 1802 über „fundamenta historiae“ geleſen hat (ſ. o.). Unter dem directen Einfluß Wolf's ſind die hiſtoriſchen Bücher ſeines Schülers Bredow, die lange eine ſo große Verbreitung genoßen, nach dieſen Gedanken angelegt und abgefaßt (Arnoldt II. 302 Anm.). Dieſen hiſtoriſchen Stoff dachte er ſich in drei Curſen vorgetragen, in welchen materiell das nemliche, aber in verſchiedener Form und nach verſchiedenen Geſichtspuncten behandelt würde. In dem erſten Curs (III und IV) ſollte das pädagogiſche Moment vorherrſchen; hier dürfte das Einzelne noch mehr fragmentariſch, auch in Biographien vorgetragen, jedoch ſchon hier die alte Geſchichte beſonders berückſichtigt werden, im 2. (Secundanercurs), den er auf 2 bis 1½ Jahre anſetzte, ſollte dann das vereinzelte Fragmentariſche vereinigt und in Zuſammenhang gebracht werden, — der Geſichtspunct aber müßte der des allgemein bürgerlichen Bedürfniſſes ſein; endlich ſollte in einem zwei- bis dreijährigen Primanercurs vom philologiſch-humaniſtiſchen Standpunct aus eine allgemeine Ueberſicht der ganzen Geſchichte gegeben werden, welche ſich mit beſonderer Rückſicht auf die alte Geſchichte wiſſenſchaftlich zu vertiefen hätte. Die Behandlung ſollte im ganzen ethnographiſch ſein und damit Geographie verbunden werden, die Eigenthümlichkeiten des Landes, der Menſchen, die Geſetze und Einrichtungen an die Begebenheiten der Nation ſich anſchließen. Damit konnte natürlich eine Eintheilung in Perioden nicht ausgeſchloſſen ſein, wie denn Wolf auch von hiſtoriſchen Epochen, Ruhepuncten, Perioden ſpricht und hiebei ein gewißes Ebenmaß im Abſtand, eine Symmetrie der Abtheilungen verlangt und an das Ende der Abſchnitte ſynchroniſtiſche Repetitionen anſetzt. Bredow rühmt es in ſeinem Handbuch der alten Geſchichte für Gymnaſien ausdrücklich, daß er neben manchen eingewebten Ideen die paſſende und bequeme Periodenabtheilung hauptſächlich Wolf verdanke (Arnoldt II. 302). Wichtig war ihm auch das Einprägen der wichtigſten Zahlen und das Anlegen von Tabellen, wobei er nach Jahren vor und nach Chriſti Geburt gerechnet wiſſen wollte, nicht nach Jahren der Welt, wie dies damals noch ſehr häufig geſchah. Ja er hielt einen gewißen Unterricht in der hiſtoriſchen Chronologie in Schulen für nothwendig. Hinſichtlich des Vortrags verwirft er das Dictiren unbedingt. Die Schüler ſollten ſich die Hauptfacta merken und zum Schluß jeder Stunde ſollte alles kurz zuſammengefaßt werden. Dagegen empfiehlt er als Hülfsmittel hiſtoriſche Compendien und tabellariſche Zuſammenſtellungen. Für reifere Schüler von Secunda an wünſcht er das Nachleſen in den Quellen der alten Geſchichte. Die Schüler werden ſo auch angeleitet, ſich die Geſchichte durch Kritik zuſammenzuſetzen, ein Factum zu unterſuchen, und es können ihnen ſelbſt hiſtoriſche Ausarbeitungen nach den Quellen angemuthet werden.

Den Gymnaſialcurs wünſcht Wolf abgeſchloſſen zu ſehen durch eine Entlaſſungsprüfung, vorgenommen durch die Lehrer der Gymnaſien, wohl auch durch andere, und geleitet von Regierungscommiſſären. Die Bedenken, die er gegen dieſe Prüfungen

äußert, daß man sich oft mit dem Undankbarsten die meiste Mühe gebe, weil man denn doch ordentlich bestehen wolle, daß extranei da seien, daß nicht alle ein Staatsamt suchen und doch studiren wollen, hat er später fallen lassen, jedoch verlangt, man solle einen Unterschied machen zwischen künftigen Staatsbeamten und solchen, die keine Anstellung suchen, und auch diejenigen zur Universität entlassen, welche ungenügend vorbereitet erscheinen. Die letzteren müßten jedoch denen nachstehen, welchen eine vollendete Schulbildung attestirt sei. Um jedoch „sittenlose Roheit und auffallende Unwissenheit" von der Universität ferne zu halten, macht er den unpraktischen Vorschlag, es solle von den philosophischen Facultäten noch eine Prüfung mit denjenigen angestellt werden, „welche den Anschein gänzlich Unwürdiger tragen." Zugelassen solle keiner werden vor dem 17. Jahr und der nicht 2 oder 2½ Jahr in Prima gesessen. Die Prüfung soll mündlich und schriftlich sein und sich auf alle Fächer des Gymnasialunterrichts erstrecken. Ueber die Erfordernisse ist im Obigen bei den einzelnen Lehrfächern das Nöthige mitgetheilt worden. Wir bemerken nur noch, daß über die Prüfung ein Protokoll aufgenommen, die Zeugnisse kurz und entschieden gefaßt und nach 3 Stufen ertheilt werden sollen: trefflich, gewöhnlich, gering (das Schema s. bei Arnoldt II. 380 ff.). Während eigentlich die Unterscheidung nur eine gedoppelte sein könne, nemlich: gehörig vorbereitet und nicht gehörig vorbereitet, seien unter den ersteren auch solche, welche die nothwendigen Forderungen sehr übertreffen und das müße in dem testimonium, das sich dadurch als testimonium honorificum herausstelle, zur Aufmunterung hervorgehoben werden. Uebrigens hebe eine tadelnde Note der Aufführung den Anspruch auf die beste Note auf. Unter den Kenntnissen komme es nicht ausschließlich, aber doch vorzüglich auf die humanitarischen Studien an. „Der den Gymnasien sorgsam zu erhaltende Geist fördert einen Grund der Bildung, der den Jüngling befähigt, jeden Zweig der Gelehrsamkeit mit gutem Erfolg zu bearbeiten."

Damit schließen wir unsere Darstellung der Wolf'schen Gymnasialpädagogik. Es wird keinem Kundigen entgangen sein, daß dieselbe vornehmlich auf der so häufig angezogenen Schrift von Arnoldt beruht. Wir glauben es hier unverholen aussprechen zu sollen, wie viel wir diesem mühevollen, gründlichen, nach allen Seiten „reich ausgestatteten" Buche verdanken, und unterschreiben mit voller Ueberzeugung, was Michael Bernays in „Göthe's Briefe an F. A. Wolf" S. 38 sagt: „Der Verfasser ist der sorgsamste und zuverläßigste Führer für jeden, der Wolf's pädagogisches Wirken in seinem ganzen Umfang überblicken und im einzelnen würdigen will. Er ist zugleich einer von den seltenen Führern, die uns mehr sehen lassen, als sie eigentlich zu zeigen verpflichtet sind." *)

So viele Goldkörner der Gymnasiallehrer und Pädagoge in dem oben Mitgetheilten finden wird, so stößt man doch auch auf viel Widersprechendes, Schwankendes, Einseitiges, und in vielen wichtigen Fragen suchen wir vergeblich nach einer zur Reife gediehenen Ueberzeugung. Wolf's Verdienst scheint uns nicht auf dem Felde der Gymnasialpädagogik, sondern auf dem Gebiete der philologischen Gelehrsamkeit und der Universitätspädagogik (wenn man im Widerspruch mit Wolf diesen Ausdruck gebrauchen darf) gesucht werden zu müßen. Aber auch hier ist sein persönliches Wirken durch das lebendige Wort als Universitätslehrer bedeutender gewesen als seine literarische Thätigkeit, welche zwar genial und bahnbrechend war, aber keine große umfassende und erschöpfende Arbeit aufweist, wie solche aus den Händen anderer großer Philologen vor und nach ihm hervorgegangen sind. Wir erkennen in F. A. Wolf eine geniale schöpferische Natur, erfüllt von hohen, ernsten und idealen Anschauungen und ausgestattet mit reichem,

*) In diesen Worten liegt zugleich eine Rechtfertigung Arnoldts gegen einen, wie uns scheint, unverdienten Tadel, welchen Bernhardy auf der Philologenversammlung in Halle gegen denselben ausgesprochen hat und der darauf hinausläuft, daß Arnoldt zu wenig habe sehen lassen. Vgl. die Entgegnung von Arnoldt in den Jahrbüchern für classische Philologie 1871, 104.

gründlichen Wissen und vielseitiger Gelehrsamkeit, aber zugleich einen Mann, der, verwöhnt durch frühe ganz außerordentliche Erfolge und durch die ihm gestattete Freiheit unbeschränkten Waltens es versäumte, an sich selbst zu arbeiten und dadurch zur unbefangenen Selbsterkenntnis und zu einer billigen Beurtheilung derjenigen zu gelangen, mit welchen ihn seine Lebensstellung zusammenführte. Er hat daher jenes von ihm aufgestellte Ideal einer maßvollen, in sich befriedigten und nach außen wohlthuenden Persönlichkeit, jener schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen, jener σωφροσύνη, morum suavitas und humanitas, welche uns an anderen Gelehrten auch der philologischen Richtung so wohlthuend anspricht, an sich selbst nicht zur Erscheinung bringen können. Hirzel.

Hieronymus Wolf. Literatur: Die erste und älteste Nachricht findet sich in einer von Prof. Matthäus Dresser zu Leipzig 1582 gehaltenen Lobrede auf Wolf, Matthaei Drosseri oratt. Francof. a. M. p. 246—62. Eine wortgetreue Wiederholung, ohne die eingestreuten Nutzanwendungen für die studirende Jugend, giebt Melchior Adam, vitae Germanor. philosoph. Heidelbergae 1715 p. 304 seqq., die dann allen folgenden Sammlern und Verfassern von Gelehrtenbiographien trotz ihrer großen Mangelhaftigkeit als Grundlage gedient hat. — Neues und Besseres aus der lautersten Quelle gab erst Jakob Brucker in der zu Augsburg 1739 in 4° erschienenen und mehrmals wieder abgedruckten Synopsis vitae H. Wolfii, einem zweckmäßigen Auszug aus der in seinen Besitz gelangten ausführlichen Selbstbiographie Wolfs, dem Commentariolus W. de vitae suae ratione ac potius fortuna, welchen Reiske zuerst im J. 1773 vollständig in den VIII. Band der orr. gr. p. 772 sqq. aufnahm. Eine musterhafte Uebersetzung des ersten Theils ist „Wolfs Jugendleben" von F. Passow in Raumers historischem Taschenbuch von 1830. — Am vollständigsten und gediegensten handelte und urtheilte zuletzt über Wolfs Leben und Verdienste Mezger in vier Programmen des Augsburger Gymnasiums, vereinigt in Memoria H. Wolfii, scr. Dr. Ge. Casp. Mezger, Aug. Vind. 1862. 8°. — Eine Schulrede von J. Th. Vömel, gehalten 1827 in Frankfurt a. M., abgedruckt in Seebode's Krit. Bibl. 1828. I. Nr. 13, behandelt das Thema „H. Wolf liebte den Ruhm der Wissenschaft mehr als den seines Geburtsadels." — K. von Raumer, Gesch. der Pädagogik, I. Theil S. 238 ff. und Beil. V. — Karl Schmidt, Gesch. d. Päd. III. Bd. S. 142—45. — Wolfs Bildnis in Bruckers Ehrentempel, Augsb. 1747, zu S. 59.

Wolfs Leben. Hieronymus Wolf wurde am 13. August 1516 zu Oettingen an der Wörnitz, damals Hauptstadt einer gleichnamigen Grafschaft, geboren. Sein Vater Georg Wolf, aus adliger Familie stammend, leistete der Stadt und Grafschaft Oettingen als tüchtiger und gewissenhafter Beamter vorzügliche Dienste. An Ehre und Anerkennung fehlte es ihm nicht: in seinen Vermögensverhältnissen war er in den schlimmen Zeiten der Pest und Kriegsnoth heruntergekommen. So brachte auch unser Hieronymus keine freundlichen Erinnerungen aus der Kindheit mit: viel Ungemach und eine schwere Krankheit, die eine lebenslängliche Schwäche des linken Auges zurückließ, suchte schon den Knaben heim, seine Mutter verfiel zur Zeit des Bauernkrieges in unheilbaren Wahnsinn; von Unterricht und Erziehung war wenig die Rede und in seinem 11. Lebensjahre konnte der Knabe kaum lesen und schreiben. Dazu kam die in Roheit ausartende Strenge seiner beiden ersten Lehrer (zu Nördlingen), die den Vater bestimmte, den elfjährigen Knaben nach Nürnberg zu Christoph Julius, einem berühmten und der Familie befreundeten Rechtsconsulenten zu schicken. Dieser ließ ihm durch den gelehrten Rector der Sebalder Schule, Sebaldus Heiden, die Elemente des Griechischen beibringen 1527 bis 1530 und brachte ihn dann nach dessen Rath und günstigem Zeugnis auf das jüngst gestiftete Aegidiengymnasium, wo damals gerade die ausgezeichnetsten Lehrer, wie Camerarius, Eoban Hesse, Böschenstein, Rotting, Schoner (Mathematiker) zusammenwirkten. Anfangs hatte der 14jährige, nicht zum besten vorbereitete Wolf seine große Noth, dem

Unterrichte der genannten Männer zu folgen, und gerade als ihm dies infolge seines eisernen Fleißes zu gelingen schien und er auf immer für die classischen Studien gewonnen war, da wurde er von seinem Vater von diesen Studien ab- in die Heimat zurückberufen, um in der gräflich Oettingenschen Canzlei zu Harburg eine andere Laufbahn als Schreiber anzutreten. Nur mit Widerstreben und verstimmt durch ein feindseliges Geschick, über dessen Tücke er schon damals die bittersten Klagen führt, ergab er sich in den Willen seines Vaters. Der Wunsch desselben, daß Hieronymus sein allzu ernstes und finsteres Wesen, seinen Hang zur Einsamkeit aufgeben, die Manieren der Hofleute im Umgange mit ihnen annehmen und durch weltmännische Sitte ein besseres Fortkommen in der Welt sich schaffen sollte, gieng jedoch nur theilweise in Erfüllung. Der junge Wolf verzichtete lieber auf die sinnlichen, mitunter rohen Genüsse und Freuden seiner gleichaltrigen Umgebung, auf Trinkgelage und Kleiderprunk, und fand in guten Büchern seinen höchsten Genuß. Aus seinen Ersparnissen hatte er sich in Nürnberg Schriften von Melanchthon, Erasmus, Vives (s. d. Art.) und seine Lieblinge, den Terenz und Vergil angeschafft, die er nun in jedem freien Augenblicke wieder und wieder las, aber ohne Lexikon, von dem er damals noch keine Ahnung hatte, nur ungenügend verstand. In seinem Dienste gewann er sich übrigens durch gewissenhaften Fleiß und sein bescheidenes, gefälliges Wesen den Beifall aller Verständigen, insbesondere des Canzlers Christoph Julius selbst, der an dem Jünglinge solchen Gefallen fand, daß er ihn gern zum praktischen Juristen für den Staatsdienst gewonnen und gebildet hätte, womit er besser für die Zukunft desselben zu sorgen glaubte als durch Begünstigung seiner philologischen Neigungen. Später bereut Wolf, wenn ihn sein unglückliches Naturell gerade zu Mismuth und Unzufriedenheit stimmt, dem wohlwollenden Berather nicht gefolgt zu sein: zu andern Zeiten erkennt er wieder das Studium des classischen Alterthums als seinen wahren und einzigen Beruf an. So auch der Canzler, der ihm in eigner Person die Institutionen erklärt hatte — ohne den gewünschten Erfolg. Er ließ ihn daher zu seinen Lieblingen wieder zurückkehren. Rührend ist es von ihm selbst zu hören, wie er die Lectüre seines Vergil und Terenz und daneben eigene Uebungen im Abfassen lateinischer Gedichte, Reden und Gespräche ohne Lehrer und Lehrbuch vornahm, verfolgt von Spott und Hohn, von Schmähungen und Kränkungen seiner rohen Collegen und der Hofjugend, wie er dann in kalten Winternächten, während seine Peiniger schliefen, studirte, wie er endlich mit seinen Büchern in das Gesindezimmer sich flüchtete, wo es ihm Knechte und Mägde nicht besser machten. Dabei ließ seine Gutmüthigkeit den Gedanken an eine Klage bei dem Canzler, die alles beseitigt haben würde, nicht aufkommen. In diese Zeit fällt Wolfs erster Versuch im Lehrfache. Auf Bitten des Pfarrers in Harburg las er nemlich mit dessen Söhnen den Terenz „als ein selbst- und neugebackener Lehrer und wie der Einäugige unter den Blinden." Einmal entschloß er sich auch in der Verzweiflung, dem Beispiele der jungen Leute bei Hof zu folgen und wenigstens ihre Tracht anzunehmen. Zu diesem Zweck reiste er nach Nördlingen auf die Messe, um sich dort ein Baret mit Federschmuck, einen Dolch und einen Kniegürtel zu kaufen. Allein er kam zu spät, die Messe war zu Ende und Wolf kaufte sich nun statt des Putzes im Vorübergehen an einem Buchladen einen Valerius Maximus, einige Griechen und ein griechisch-lateinisches Lexikon von Gilbert Longolius. Seelenfroh und mit den Musen ausgesöhnt kehrte er mit seinen Schätzen nach Hause zurück; aber die Prüfungen, die er in Harburg auszustehen hatte, dazu die Erkenntnis seines wahren Berufes, ließen ihn nicht ruhen, bis er sich von seinem Vater die Kosten für seine Studien auf einige weitere Jahre erbeten hatte. Auch ein qualvolles körperliches Leiden, das der junge Wolf durch seinen rastlosen Fleiß, Nachtwachen und Enthaltsamkeit sich zugezogen und verschlimmert hatte, machte einen Wechsel des Aufenthaltsortes für ihn wünschenswerth.

Im Februar 1535 gieng sein sehnliches Verlangen in Erfüllung: er durfte wieder zu seinem alten Lehrer Seb. Heiden in Nürnberg und zu den classischen Studien zurückkehren, dem Einzigen, was ihn einen siechenden Körper (erst nach 7 Jahren fühlte er

durch wiederholten Gebrauch des Wildbades Linderung) vergessen und die Reizbarkeit seiner Nerven zeitweilig beherrschen ließ. Leider fand er die Männer, welche vor 5 Jahren am Aegidiengymnasium gewirkt hatten, nicht mehr an ihrer Stelle: Eoban Hesse hatte Nürnberg verlassen müßen, Böschenstein war todt, Schoner kränkelte und Camerarius stand im Begriff nach Tübingen überzusiedeln. Diesem, den er wegen seiner gründlichen Behandlung des classischen Alterthums am höchsten schätzte, folgte er, wenngleich mit erneuten Unbequemlichkeiten und größeren Kosten. Außer Camerarius, der die Tragödien des Sophokles erklärte, hörte er noch den Franzosen Bigot über Aristoteles' Organon, Johannes Hildebrand über Euklid, Jakob Schegk, der den Lucian, Joh. Benignus, der den Quintilian, und Michael Beius, der den Sallust erklärte. Als etwas später Sebald Havenreuter mit seinen Schülern aus Nürnberg nach Tübingen kam, genoß er auch dessen Privatunterricht und wetteiferte mit den Schülern desselben in der Anfertigung griechischer Briefe und Verse. Später tadelt er selbst, daß er in Tübingen, freilich nach dem Vorgang und auf den Rath unverständiger Gesellen, zu viele Vorlesungen an demselben Tage, darunter auch solche, denen er noch gar nicht gewachsen war, gehört und deshalb nicht den rechten Nutzen daraus gezogen habe. Den nachhaltigsten Einfluß auf Wolfs spätere Wirksamkeit als Gelehrter und auf eine seiner verdienstvollsten Arbeiten übte der schon genannte Jakob Schegk durch seine Erklärung des Isokrates. Diese Vorlesung gab ihm (vita p. 803) den ersten Anlaß, diesen Autor zu lesen, zu bewundern, zu übersetzen und wiederholt in stets verbesserter Gestalt herauszugeben. Da ihm sein Vater die Kosten für ein akademisches Studium nur auf zwei Jahre versprochen hatte und ihn jetzt mit guten Empfehlungen einflußreicher Freunde an den Hof des Kaisers Ferdinand zu schicken gedachte, so faßte der junge Wolf den Entschluß, nach dem Beispiele des Philosophen Kleanthes sich den Lebensunterhalt während eines ferneren Universitätsstudiums durch ehrliche Arbeit selbst zu verdienen und unterzog sich zu diesem Zwecke dem niedrigen und widrigen Dienste eines Famulus in dem vom Rector Schegk gehaltenen Studentencollegium (bursa). Als solcher mußte er die Stuben reinigen, Holz und Wasser tragen, die Hausthüre schließen und öffnen u. s. w. Erst als ausschweifende Bursche ihm zumutheten, ihnen des Nachts gegen des Rectors Befehl das Thor zu öffnen, nahm er lieber seinen Abschied, als daß er beim Rector geklagt hätte, und reiste — diesmal gern — in die Heimat zur Pflege seines schwer erkrankten Vaters. Aber die Krankenpflege wollte dem pietätvollen Sohne nicht gelingen; er benahm sich linkisch, war in Gedanken abwesend, so daß der Vater bisweilen lächelnd sagte: möchtest du doch lieber etwas kleiner von Statur und statt dessen ein wenig klüger sein. Der dabei anwesende Arzt tröstete jedoch den Vater, indem er den Jüngling scharf ins Auge faßte, mit den prophetischen Worten: „Entschlagt Euch der Sorge um Euren Sohn; Schüchternheit und Kummer lassen ihn jetzt einfältiger erscheinen als er ist: später wird er viele übertreffen, die sich jetzt wunder wie scharfsinnig dünken." Da sich die Krankheit in die Länge zog, der Vater auch die wahre Bestimmung und den Beruf seines Sohnes endlich erkannt hatte, so hieß ihn dieser selbst wieder zur Hochschule zurückkehren und verabschiedete ihn mit den Worten: „Ehre Gott, lebe der Tugend und meide den Umgang mit Schlechten: so wird es dir wohl gehen." Drei Tage nach Hieronymus' Abreise starb der Vater am 20. April 1536 im 59. Jahre seines Lebens.

Nach Tübingen zurückgekehrt widmete sich Wolf dem Berufsstudium der Rechtswissenschaft und war drei Monate hindurch ein fleißiger und eifriger Hörer der juristischen Vorlesungen. Da verfällt er von neuem in schwere, hartnäckige Krankheit, von der er zwar unter der sorglichen Pflege seiner Schwester Anna im Kloster Zimmern wieder genas, aber sich dermaßen geschwächt und zu geistiger Anstrengung geradezu untauglich fühlte, daß er die Studien aufgeben zu müßen glaubte. Er ließ sich daher von seinen Tübinger Lehrern (auch von Camerarius, der den vielversprechenden Jüngling ungern der Wissenschaft entzogen sah) dem Bischof von Würzburg empfehlen und nahm in dessen Hofcanzlei eine Schreiberstelle an. Die mechanische Beschäftigung konnte ihm unmöglich genügen;

durch ein hitziges Fieber wurde auch hier wieder seine Thätigkeit unterbrochen und man mußte ihn, der sich in kurzer Zeit das Wohlwollen und die Liebe seiner Collegen und Vorgesetzten gewonnen hatte, wieder ziehen lassen. Diesmal eilte er, von Melanchthons berühmtem Namen angezogen, nach Wittenberg, wo er sich nun wieder den philologischen Studien, die er von da an nicht mehr verläßt, mit ganzer Seele hingab, indem er die fürstliche Bibliothek fleißig benutzte und Luther, Amerbach, Winsheim u. a. hörte. Was er dem Umgang mit Melanchthon selbst verdankte, das zeigt die aus vollem Herzen fließende Lobrede, welche er seinem hochverehrten Lehrer in dem Commentar zu Cic. de off. S. 110 gehalten hat, zur Genüge. Erst als ihm die Geldmittel zu längerem Aufenthalt in Wittenberg zu fehlen anfiengen, begab er sich wieder nach Nürnberg (s. die zum Isocrates von 1570 abgedruckte Praef. p. 708), wo er als Mitarbeiter an Heidens Schule sich das Nothwendigste zum Lebensunterhalt verdiente, nemlich die tägliche Kost, etwas Bier und einen jährlichen Geldgehalt von 16, später 30 Gulden. Wiewohl er mit den Verhältnissen und seiner Stellung als angehender Lehrer zufrieden sein konnte, so hielt er es doch für seine Pflicht, dem Rufe des Grafen von Oettingen Folge zu leisten, um in der Heimat, wo nun auch die Reform der Kirche Boden gewonnen hatte, eine Schule zu eröffnen (1544). Aber auch hier war seines Bleibens nicht lange; die neue Schule konnte unmöglich gedeihen, sie war das letzte, was den guten Oettingern am Herzen lag; auch ihre Kirchenreform entsprach durchaus nicht den Ansichten des wahrhaft frommen Wolf (vita p. 821), und da nicht einmal die Auszahlung des ärmlichen Gehaltes, auf welchen derselbe angewiesen war, rechtzeitig erfolgte, so wandte er sich nun an Melanchthon mit der Hoffnung und Bitte, durch dessen Einfluß und Empfehlung zu einer für ihn passenden Schulstelle zu gelangen.

Am 1. Januar 1543 erhielt er die Rectorstelle in Mühlhausen, wo man ebenfalls vor kurzem die reinere Kirchenlehre angenommen, aber infolge der Unruhen der Wiedertäufer noch immer viel zu leiden hatte. Auf seiner Reise dahin war Wolf zu Leipzig in Camerarius' Hause mit Melanchthon zusammen gekommen und bei dieser Gelegenheit verwandelte ihm letzterer seinen deutschen Familiennamen nach damaliger Gelehrtensitte in den griechischen Namen Λύκειος, dessen sich übrigens Wolf in seinen später edirten Werken nicht mehr bedient hat. In einem Schreiben an den Pfarrer Menius in Eisenach (vita p. 824) hatte ihn Melanchthon einen gelehrten Kenner der beiden alten Sprachen und einen Freund der Schule genannt, dem nur etwas mehr imponirendes in seinem Aeußeren zu wünschen wäre: dann würde ihn kein anderer übertreffen; aber auch so werde er sich durch Tüchtigkeit Achtung zu verschaffen wissen, der Kirche zur Zierde gereichen und die Studien junger Leute fördern und heben. Als Rector in Mühlhausen hatte er etwa 12 Schüler in den ersten Elementen der griechischen und lateinischen Sprache zu unterrichten, die übrigen nur im Lesen und Schreiben, und mehr verlangten auch die Eltern dieser Kinder selbst nicht von der Schule. Wolf bekennt zwar selbst (vita p. 822 sqq.), daß es ihm an diesem Orte weder an Anerkennung von Seiten der Bewohner noch an Gesundheit und Muße gefehlt habe, um den ganzen Cicero, Quintilian, Xenophon und Isokrates, sowie großentheils den Plato und den Aristoteles zu lesen: aber wer möchte es dem Manne, welcher mit seiner durch Melanchthons gewichtiges Urtheil anerkannten Gelehrsamkeit schon damals einen Universitätskatheder geziert hätte, übel nehmen, wenn er sich auch jetzt wieder nach einem seiner Bildung entsprechenderen Wirkungskreis und einem Orte sehnte, wo er von dem persönlichen Verkehr mit gelehrten Freunden nicht gänzlich abgeschnitten wäre.

Einen solchen fand er endlich (1544) in der ihm aus der Zeit seiner ersten philologischen Studien lieb gewordenen Stadt Nürnberg (vgl. Isocrates von 1570 p. 708 sq.), woselbst er durch Theodor Veits Vermittlung und mit Melanchthons Beistimmung Inspector der 12 Alumnen (Stipendiaten) im neuen Spital zum heil. Geiste wurde. Der Unterricht und die Erziehung dieser auserwählten Knaben machte ihm große Freude, er widmete sich ihr mit aller Kraft, wußte die Theilnahme der ihm anvertrauten Schüler,

deren Spielen, Spaziergängen und musikalischen Unterhaltungen er anwohnte, für die Gegenstände des Unterrichtes und die Person des Lehrers in solchem Grade zu gewinnen, daß ihn alle wie einen Vater liebten und ehrten. Der Magistrat erkannte sein Verdienst im vollsten Maße an, erhöhte den Jahresgehalt auf 52 Gulden bei anständiger Wohnung und Kost, so daß Wolf selbst glaubte, er sei endlich nach langem Herumirren in den Hafen des ihm beschiedenen Glückes eingelaufen. Doch wie hatte er sich wieder getäuscht! Spuren von Melancholie glaubte er schon früher einmal an sich zu bemerken. Sein durch öftere schwere Krankheiten von Kindheit an geschwächter Körper, seine rastlose geistige Thätigkeit bei sparsamer, aber nicht wohlgeregelter Diät, die durchwachten Nächte, der ewige Wechsel des Aufenthaltes mit dem stets neu begonnenen Berufsleben ohne den gewünschten Erfolg, eine feinfühlende, von der rauhen Wirklichkeit oft unsanft berührte Natur, der es infolge eines frühzeitig angewöhnten gelehrten Einsiedlerlebens an Muth gebrach, um wirklichen oder vermeintlichen Feinden und Widersachern offen entgegen zu treten, anstatt das Erlebte oder auch nur Eingebildete in sich zu verschließen und ins Schwarze auszumalen — alles das brachte bei dem trübsinnigen Manne eine Gemüthskrankheit zur Reife mit der fixen Idee, daß ihm böse Menschen aus Neid und Misgunst über seine gute Stellung durch Gift und geheime Zaubermittel nach dem Leben trachteten. „Ich versah — so schreibt er de vita p. 828 sqq. — mein Amt mit aller Pünctlichkeit und mit gutem Erfolg, hatte mir dadurch Ehre und Ansehen bei den Besten und allen Gebildeten erworben, fiel keinem Menschen lästig durch Worte oder Thaten, war ehrerbietig gegen Aeltere und gegen Höherstehende, freundlich gegen jedermann, verbrachte Tage und Nächte mit Studien und classischer Lectüre. Während ich nun bei solcher Lebensführung auf meine Unschuld vertrauend gar nicht glauben konnte, daß ich einen Feind oder Neider hätte, wurde mir durch Gift und Zaubereien dermaßen nach dem Leben getrachtet, daß mir der Tod erwünschter gewesen wäre als ein solches Leben. Auch ließen der Teufel und seine Werkzeuge nicht eher ab von mir, bis sie mich von meinem Amte entfernt und die Stadt zu verlassen genöthigt hatten.“ Und welche Thatsachen bringt er vor zum Beweise seiner Behauptungen, von deren Richtigkeit der seltsame Mann auch später noch im körperlich gesunden Zustande fest überzeugt war? Plötzliches Aufschrecken aus dem Schlaf in mehreren Nächten, Träufeln des rechten Auges, dessen Gebrauch er nun auch noch zu verlieren fürchtete, Lähmung der linken Kopfseite, so daß er am Morgen kaum den Kopf emporheben konnte; daß er in den ihm vorgesetzten Speisen kleine Spinnen gefunden habe, daß der Wein mit einem Schaum wie Bier bedeckt gewesen sei u. dgl. mehr. Der Magistrat, welcher die Ursache der Krankheit und ihr Wesen durchschaute, gab statt der verlangten Entlassung nur einen Urlaub auf einige Monate. Durch den Gebrauch des Wildbades gestärkt machte Wolf noch einen Ausflug zum Besuch seiner Freunde in Straßburg. Von der Reise durch den Schwarzwald brachte er einige Wurzeln, die er von einem ihm hierzu empfohlenen Bauern als Gegenzauber erhalten hatte, mit nach Nürnberg. Durch Anwendung derselben fand er auch auf kurze Zeit Ruhe (vita p. 830). Als aber die nächtlichen Schrecknisse und Beängstigungen sich von neuem einstellten, da vermochte ihn der Magistrat nicht länger zu halten und gab ihm, wenn auch ungern, den verlangten Abschied (1547).

Nach einem kurzen Aufenthalt bei seiner Schwester in Nördlingen begab sich Wolf zum Besuch alter Freunde nach Tübingen, Straßburg und Basel. An dem letzteren Orte wollte er dem gelehrten Buchdrucker Oporinus vier Reden von Isokrates und zwei von Demosthenes, die er in das Lateinische übersetzt hatte, zur Veröffentlichung durch den Druck übergeben. Dieser lehnte jedoch die unvollständigen Bücher ab, erklärte sich aber zugleich bereit, eine Uebersetzung des ganzen Autors mit Dank annehmen und nach Kräften honoriren zu wollen. Einer von Wolfs treuesten Freunden und Gönnern war seit dem ersten Tübinger Aufenthalt der gelehrte Sebald Havenreuter. Jetzt lebte dieser in Straßburg als praktischer Arzt und als Professor der Physik an der Akademie in hohem Ansehen. Er hatte unserem Wolf schon öfter mit Rath und That in seinem, es

ist schwer zu sagen, ob verschuldeten oder unverschuldeten Misgeschicke beigestanden (s. die Widmung vor Cic. Laelius an Havenreuters Sohn Johann): auch jetzt verschaffte er dem unsteten Selbstquäler durch gastfreie Aufnahme in seinem begüterten Hause die erforderliche Muße zur Vollendung seiner gelehrten Arbeiten. Hier übersetzte denn Wolf mit der ihm bei solcher Thätigkeit eigenen Ausdauer in einem Monat 17 Reden, 9 Briefe und drei alte Lebensbeschreibungen des Isokrates; auf die Nachbesserung und die theils erklärenden, theils kritischen Anmerkungen verwandte er noch weitere 6 Monate. Wiewohl er selbst gesteht, daß er damals im Gebrauch der griechischen Sprache mehr Uebung und Fertigkeit besessen als in der lateinischen, sowie daß er bei dieser Uebersetzung sein Hauptaugenmerk auf die treue Wiedergabe und ein gutes Verständnis des Sinnes gerichtet habe, ohne sich um die Reinheit der Diction sonderlich zu kümmern, so fand doch diese erste vollständige Uebersetzung des griechischen Redekünstlers im In- und Ausland die ihr gebührende Anerkennung. Dieser lateinische Isokrates erschien als erste durch den Druck veröffentlichte Arbeit Wolfs (s. Isocrates von 1570 p. 700 sq.) im Jahr 1548 bei Oporinus in Basel. Die an den Nürnberger Senat gerichtete (in der Ausgabe von 1570 wiederholte) Widmung giebt Aufschluß über Entstehung und Ausführung der Arbeit, über die Grundsätze und Ansichten, denen der Verfasser dabei gefolgt, und schließt mit einer herzlichen Danksagung für das Gute, was ihm bei mehrmaligem Aufenthalte in der Stadt Nürnberg zutheil geworden. — Während des Aufenthaltes in Straßburg hörte Wolf auch die dortigen Theologen Martyr, Fagius und Bucer, machte die Bekanntschaft Sturms, lehnte aber die Stelle eines Classenlehrers an dessen Schule, zu deren Annahme ihn Bucer zu bestimmen suchte, ab — theils weil er sich nicht zutraute, griechische und römische Redner vor einer zahlreichen Classe von Knaben mit Erfolg interpretiren zu können, theils weil ihm die bloße Hoffnung auf eine Docentenstelle an der Akademie nicht genügte. Beide Motive treffen aber, wie es scheint, eigentlich in einem zusammen. Wolfs Auffassung der classischen Lectüre und der Interpretation erhob sich schon damals über den Standpunct, welchen seine Zeitgenossen einnahmen: er faßte den ganzen Autor ins Auge, den Sachgehalt, den individuellen Charakter desselben, seine Stellung in der Literatur- und Culturgeschichte des Alterthums, deren Erkenntnis durch die Lectüre als würdigeres Ziel derselben von ihm bereits erkannt war. Sturms Methode einer hauptsächlich rhetorischen und dialektischen Interpretation ausgewählter Stellen aus den Classikern auch vor jüngeren Schülern und die Verwerthung eines solchen Verfahrens zu oratorisch-stilistischer Bildung war ihm als letztes Ziel der Lectüre eines Demosthenes, Cicero u. a. durchaus fremd.

Um dieselbe Zeit und infolge des Rufes, der von der Isokratesübersetzung ausgieng, wurde ihm die Leitung der Studien einiger jungen Augsburger aus angesehenen Familien anvertraut. Er übernahm diese für ihn ehrenvolle und einträgliche Aufgabe zunächst in Basel, wo die jungen Leute mit ihm zusammen lebten und wohnten, unter seiner Aufsicht in demselben Zimmer arbeiteten und täglich in 4 Stunden von ihm unterrichtet wurden. Daneben arbeitete er selbst, von Oporinus aufgefordert, an seinem größten und verdienstvollsten Werke, einer ersten vollständigen Uebersetzung des Demosthenes, an die sich weder ein Erasmus noch Budaeus gewagt hatten. Ohne Vorarbeiten, ohne irgend erhebliche Hülfsmittel war der Uebersetzer auf sein eigenes Studium, seinen eisernen Fleiß und eine mehrmalige aufmerksame Lectüre des ganzen Autors hingewiesen (s. Praef. ad Jo. Jac. Fuggerum, Ausg. von 1572, Tom. VI. p. 203). Der einzige Mann, dessen Rathes er sich bei dieser Arbeit in Hinsicht auf die Latinität bediente, war Sebastian Castalio, mit dem er damals in Basel freundschaftlich verkehrte. Dieser rieth ihm nemlich, sich bei der Uebersetzung möglichst genau an die Worte des Originals zu halten und selbst nur solche Redewendungen zu brauchen, die sich bei römischen Classikern fänden — was denn auch Wolf aus vollem Herzen dankend anerkennt (s. die eben citirte Praef. und Isocrates von 1570 S. 738). Ueberdies wurde Castalio von dem, wenn er gerade die Mittel dazu hatte, übertrieben freigebigen Freund für seinen Rath reichlich

belohnt, und Wolf war eben damals nach eignem Geſtändnis ein reicher Mann: er hatte vom Nürnberger Senate für die Widmung des Iſokrates 100 Joachimsthaler erhalten, von ſeinen Schülern bezog er außer Koſt und Wohnung, die er mit ihnen theilte, einen Jahresgehalt von 70 Gulden und brauchte ſelbſt nur wenig. Als er aber ſpäter nicht mehr in der Lage war, ſeine Geldſpenden aus der Ferne noch fortzuſetzen, zumal da auch Caſtalio's pecuniäre Verhältniſſe ſich durch eine gute Anſtellung gebeſſert hatten, beſchuldigte ihn dieſer eigennützige Mann öffentlich der Undankbarkeit und maßte ſich ſogar in lügenhaften Ausdrücken ein Verdienſt an Wolfs gelehrten Arbeiten an, das ihm nicht im entfernteſten gebührte. An dem Zerwürfnis trug Wolf keine Schuld; leider mußten nur ſolche Erfahrungen ſeine krankhafte Reizbarkeit verſchlimmern und ihn mit ſeiner Bitterkeit erfüllen, durch die er ſelbſt am meiſten litt. — Nach zweijährigem Aufenthalt in Baſel erhielt er von den Eltern ſeiner Zöglinge den Auftrag, ſich mit dieſen nach Paris zu begeben. Den nunmehr im Drucke fertig gewordenen Demoſthenes (Basil. 1549, fol.) trug er auf den Schultern nach Augsburg, um ihn nebſt Widmung ſeinem Gönner, Johann Jak. Fugger, perſönlich zu überreichen. Da dieſer gerade krank lag, fand er bei Anton Fugger eine freundliche und gaſtliche Aufnahme, lehnte aber das Anerbieten desſelben, daß er auf ſeine Koſten eine Reiſe nach Italien machen möge, entſchieden ab, kehrte nach Baſel zu ſeinen Schülern zurück und machte ſich mit dieſen auf den Weg nach Paris.

Nach einer 14tägigen Reiſe zu Pferd kam er im April des Jahres 1550 dort an, wo er alle Urſache hatte mit Empfang und Aufnahme von Seiten einiger Bekannten zufrieden zu ſein. Er verkehrte mit Petrus Ramus und Adrian Turnebus; mehrere angeſehene Deutſche, die gerade in Paris verkehrten, ſchloßen ſich an ihn an, wie Siegfried Pfinzing aus Nürnberg, Matthias Ritter aus Frankfurt, Hieron. Bopp aus Straßburg und Ambroſius Lobwaſſer. Der lateiniſche Demoſthenes hatte ihm in den Kreiſen der Gelehrten und Studirenden einen berühmten Namen gemacht, man wünſchte ihn zu ſehen und ließ ſich ihn zeigen, wenn er über die Straße gieng. Auch an Neidern fehlte es nicht, man konnte nicht verſchmerzen, daß ein Deutſcher es zuerſt gewagt, den größten Redner in lateiniſcher Zunge ſprechen zu laſſen und dadurch das Verſtändnis desſelben für die Gebildeten Europa's zu erneuern. Kurz nach ſeiner Ankunft, da ſein Geſicht von der anſtrengenden Reiſe noch geröthet war, wurde er beim Buchhändler von einem zufällig anweſenden Literaten gefragt, ob er der Deutſche wäre, der den lateiniſchen Demoſthenes geſchrieben. Nach Bejahung der Frage ſagte der Franzoſe geringſchätzig: „wir kümmern uns nicht um den Demoſthenes, wir ſind mit Cicero zufrieden“ und, davoneilend mit einem Seitenblick auf Wolf, „das ſcheint ein Trinker zu ſein.“ Mehr als nöthig klagt und ereifert ſich Wolf über das Benehmen eines königlichen Profeſſors an der Akademie, des Johann Strazel, welcher die neue Ueberſetzung des Demoſthenes vom Katheder herab geringſchätzig beurtheilte und als fehlerhaft verwarf, aber doch nicht dahin zu bringen war, auf Namhaftmachung und Beſprechung der Fehler einzugehen. Während des Pariſer Aufenthalts veranſtaltete Wolf eine beſonders in Hinſicht auf die Latinität höchſt ſorgfältige Umarbeitung ſeiner Iſokrates-Ueberſetzung, die der ihm befreundete Typograph Michael Vaſcoſanus, jedoch erſt 1553 (Lutet. ex off. Vascosani, 8°; die Widmung ad conss. et sen. Norimb. mit der Jahreszahl 1551) edirte. Länger als ein Jahr hielt es W. auch in Paris nicht aus. Da war ihm nichts mehr recht, der üble Geruch in den ſchmutzigen Straßen verurſachte ihm beim Spazierengehen Kopfweh, ſein Magen vertrug die häufig aus Fiſchen beſtehenden Mahlzeiten nicht und von der Sorbonne fürchtete er als Ketzer verfolgt und zum Scheiterhaufen verurtheilt zu werden. Ohne die Genehmigung ihrer Eltern einzuholen überließ er die ihm anvertrauten Jünglinge ſeinem Unterlehrer und machte ſich im Februar 1551 zu Fuß auf den Weg nach Baſel. In kläglichem Zuſtande kam er nach 13 Tagen (er hatte ſich zuletzt, da ihn ſeine Füße nicht mehr trugen, eines ſchlechten einſpännigen Karrens bedient) in der Stadt an — von keinem ſeiner dortigen Freunde günſtig aufgenommen: alle waren

ungehalten über seinen Unbestand und sein unsinniges Benehmen; ihre Nachsicht und Geduld mit dem wunderlichen Manne schien erschöpft.

Unter solchen Umständen und weil ihm ein Jahresgehalt von 36 Kronen, die man ihm versprach, wenn er als Docent der griechischen Literatur in Basel bleiben wollte, zu gering, die stete Abhängigkeit von Druckern und Verlegern aber unwürdig schien, wandte er sich nach Augsburg in der Hoffnung, dort eine anständige Existenz zu finden. Der Zeitpunct war ungünstig gewählt: Kaiser Karl hielt gerade Reichstag, die Stadt war mit Fremden überfüllt, neben den kirchlichen und politischen Interessen und Streitigkeiten, die alle Welt in Anspruch nahmen, wer hätte da den verlassenen und in scheuer Zurückgezogenheit lebenden Gelehrten beachten sollen? Schon war er im Begriff, in die Heimat zu reisen, als der Rector des St. Annengymnasiums, Xystus Betulejus, die gelehrten Patricier und Förderer der Wissenschaft Joh. Baptist und Paul Hainzel von seiner Anwesenheit in der Stadt benachrichtigte. Den freundlichen Zuspruch und die Einladung insbesondere des älteren Hainzel „er möge doch lieber in Augsburg und zwar als gerngesehener Gast in seiner Familie, wo man den Umgang mit Gelehrten liebe, eine passende Stellung abwarten," glaubte er nicht ablehnen zu dürfen; er zog in dessen Haus und bearbeitete daselbst das Encheiridion von Epiktet, das jedoch erst 1561 mit dem Gemälde von Kebes zu Basel im Druck erschien. Es dauerte nicht lange, so ließ Joh. Jakob Fugger, derselbe, dem er seinen Demosthenes gewidmet, ihn zu sich rufen und bot ihm die Stelle eines Secretärs für die lateinische Correspondenz und eines Aufsehers über seine reiche Bibliothek an. Wolf bedachte sich nicht lange und gieng auf das Anerbieten ein. Ueber die Liberalität der Fugger'schen Familie konnte er sich nicht beklagen: bei allen Gliedern derselben hatte er Zutritt, man begegnete ihm nur mit Wohlwollen und mit Gefälligkeiten. Nahmen ihm auch der Dienst einerseits, andrerseits die Gastereien und Vergnügungen der in fürstlichem Glanze lebenden Familie, zu denen er zugezogen wurde, viele Zeit weg, so blieb ihm doch die nöthige Muße, um eine verbesserte Ausgabe des griechischen und lateinischen Isokrates und der Demosthenes-Uebersetzung zu veranstalten, ferner den Redner Aeschines und die Geschichtschreiber Zonaras (Basil. 1557, fol.) und Choniatas (Basil. 1557, fol.) zu übersetzen. In dieser Stellung hatte Wolf nahezu 6 Jahre so glücklich verlebt, als dies bei einer Natur wie die seinige möglich war: da änderte sich manches. Fugger, der in seinem gelehrten und berühmten Secretär auch gern den Hof- und Staatsmann gesehen und befördert hätte, wozu Wolf doch schlechterdings nicht paßte, fand sich enttäuscht; ein neidischer Feind, der ihn hinter seinem Rücken herabsetzte, fand Gehör; die Gemahlin Fuggers, welche sich des gelehrten Mannes mit besonderem Wohlwollen angenommen hatte, starb; der Aufwand des Hauses sollte eingetretener Verhältnisse wegen vermindert werden. Wiewohl nun Wolf in seiner äußeren Stellung nicht die mindeste Beschränkung erfuhr (seinen hohen Gönner rühmt er selbst als einen „durchaus liberalen, hochgesinnten, nach Lob und Ruhm strebenden Mann"), so erkannte er doch bald aus der veränderten Stimmung, daß man ihn gern auf eine anständige Art seines Dienstes entlassen hätte. Dem beiderseitigen Wunsch entsprach die im Jahr 1557 erfolgte Berufung Wolfs zum Rector des St. Annengymnasiums, womit demselben endlich ein dankbares und seiner Gelehrsamkeit sowohl wie seiner schulmännischen Erfahrung und Einsicht würdiges Berufsfeld zutheil wurde, auf welchem er denn auch bis an das Ende seiner Tage ausgehalten und eine nicht bloß für Augsburg, sondern für das höhere Schulwesen überhaupt segensreiche Wirksamkeit ausgeübt hat.

Die seit 1531 in dem (von seinen früheren Insassen schon im Jahre 1523 an die Stadt zurückgegebenen) St. Annenkloster bestehende lateinische Schule hatte nach einem öfteren, allzu raschen Wechsel ihrer Leiter im J. 1536 einen tüchtigen und vielbelobten Rector in der Person des Xystus Betulejus erhalten, der durch seine Leistungen als Gelehrter, als Schulmann und Dirigent das Augsburger Gymnasium in kurzer Zeit zu Ansehen und Ehre brachte. Er sorgte, daß in den Unterclassen durch angemessenen, stufenweise fortschreitenden Unterricht ein solider Grund gelegt wurde, eiferte die Lehrer

dieſer Claſſen unter anderem auch dadurch an, daß er zeitweilig ihren Unterricht übernahm und ihnen den ſeinigen überließ, und brachte es auf der oberſten Stufe durch häufige von ihm ſelbſt ſorgfältig corrigirte und geleitete ſchriftliche Uebungen, ſowie durch mündliche Vorträge der Schüler, durch Aufführung von lateiniſchen Komödien und gründliche Lectüre dahin, daß ſeine Zöglinge auch die ſchwereren Claſſiker verſtehen konnten und die Augsburger Schule ſich mit den beſten Schulen Deutſchlands meſſen durfte. Nach dem Abgange des verdienſtvollen Mannes ſank die Schule wieder von ihrer Höhe herab und gerieth durch Unverſtand und Eitelkeit ihrer Lehrer ſogar in tiefen Verfall. Man wollte die Lectüre der ſchweren Autoren, den Unterricht in Rhetorik und Dialektik fortſetzen und damit imponiren, vernachläßigte aber die mühſamere und minder glänzende Grundlegung der Elemente und der Grammatik in dem Maße, daß bald von 29 Schülern der oberſten Claſſe keiner mehr einen lateiniſchen Satz ohne die gröbſten Verſtöße zu ſchreiben im Stande war. Der zur Beſſerung ſolcher Zuſtände im Jahr 1553 aus Conſtanz berufene vielſeitige und geiſtreiche Matthias Schenck (ſ. Buckers Miscell. hist. philos. etc. p. 334 sqq. de vita M. Schenckii), obwohl der Sturmſchen Methode kundig, die er bei dem Meiſter ſelbſt gelernt hatte, vermochte nicht der Verkehrtheit der Lehrenden und der Verwöhnung der Lernenden zu ſteuern, hat aber das Verdienſt, die Mängel der Schule und den Sitz des Uebels bei andern Gelegenheiten und in einer beredten Eingabe an das Scholarchat (de docendi discendiq. ratione abgedruckt bei Brucker a a. O. S. 345 ff.) mit großer Schärfe und Beſtimmtheit dargethan und nachmals mit beſcheidenſter Selbſtkenntnis und Selbſtverleugnung auf den Mann hingewieſen zu haben, der die Anſtalt wieder emporbringen konnte. Dieſer war Hieronymus Wolf, welchen er, da der zuerſt berufene Camerarius in Tübingen abgelehnt hatte, im Einverſtändnis mit Fugger empfahl, indem er zugleich die Hauptaufgabe des neuen Rectors ſo zuſammenfaßte: Wolf ſolle die Leitung der ganzen Anſtalt übernehmen, die beiden claſſiſchen Sprachen lehren, die Collegen mit gutem Rath und mit ſeiner Gelehrſamkeit unterſtützen, Geſetze und Diſciplinarvorſchriften aufſtellen, täglich die einzelnen Claſſen beſuchen und daneben die Verwaltung der öffentlichen Bibliothek übernehmen; dabei ſollte ihm ſein in der gelehrten Welt berühmter Name beſonders zu ſtatten kommen.

Am 19. Auguſt 1557 trat Wolf ſein neues Amt an; über die Bedingungen ſeines Uebereinkommens mit dem Magiſtrat ſchreibt er an Camerarius (ſ. Mezger Mem. Wolfii p. 19): *τὰ δὲ τῆς ὁμολογίας κεφάλαια τάδ' ἐστι· πέπραμαι τῇ βουλῇ καὶ τῷ δήμῳ τῶν Αὐγουστέων εἰς πενταετῆ χρόνον, μισθὸν κατ' ἔτος ληψόμενος τ' φλορινούς· ἐξέσται δ'αὐτοῖς, ὁπόταν δοκῇ, τὸν Λύκιον ἀποπέμψασθαι, τῷ δὲ Λυκίῳ μὴ βουληθέντων ἐκείνων ἐλευθερίας τυγχάνειν οὐκ ἔσται.* Dem Magiſtrat übergab er eine Deliberatio de instauratione Augustanae scholae ad D. Annam (nach Wolfs Mſc. aus den Acten des Gymnaſiums mitgetheilt von Mezger Mem. Wolfii p. 20 sqq.), eine durch Geiſt und Originalität hervorſtechende Schrift über Zweck und Ziel, äußere und innere Erforderniſſe des Gymnaſiums, über Claſſenzahl und Vertheilung der Penſa, Prüfungen, Aufrücken und Pflichten der Schüler, Methode des Unterrichts u. ſ. w. Er benutzte dabei die von Sturm bereits veröffentlichten Schriften desſelben Inhalts, weicht aber nach Form und Inhalt weſentlich davon ab. Den Unterricht vertheilt er auf fünf Claſſen, als die kleinſte Zahl für eine Stadt wie Augsburg, ſtellt aber zugleich eine Vermehrung derſelben in Ausſicht. Ein Jahr ſpäter (1558) verfaßte er die auf den in der Deliberatio entwickelten Grundſätzen errichtete Schulordnung, Augustani Gymnasii ad D. Anna constitutio ac docendi discendique ratio (aus der Instit. lit. Torun. II. p. 366 sqq. abgedruckt bei Vormbaum I. S. 347 ff.) mit der Beigabe De expedita utriusque linguae vel privato studio discendae ratione (ſ. ebendaſ.). Daß Wolf bei der gänzlichen Umgeſtaltung einer mit den größten Mängeln behafteten, unter dem Druck ungünſtiger Verhältniſſe mühſam beſtehenden Anſtalt auf Widerſpruch ſtoßen mußte, daß gerade ſeine beſten Einrichtungen und Neuerungen oft verkannt, von manchen auch, deren Trägheit oder Eitelkeit keine Schonung mehr fand, in böſer, feindſeliger Abſicht nicht

Digitized by Google

anerkannt wurden, darf uns eben ſo wenig Wunder nehmen oder auffallend erſcheinen, als daß eine Natur wie die unſers Wolf mehr als billig und recht von ſolchen Erfahrungen afficirt wurde. Man konnte oder wollte auch nicht begreifen, warum er den ſyſtematiſchen Unterricht in der Grammatik bis in die oberſten Claſſen fortſetzte; ſeine Auffaſſung und Behandlung der Lectüre ganzer Autoren ſtimmte nicht zu dem bisherigen und auch anderwärts üblichen Brauch; dazu kam, daß er ſeinen Unterricht auch in der oberſten Claſſe ſo herabſtimmen mußte, daß er ſich vor fremden Gelehrten, wenn ſolche einmal als Zuhörer anwohnten, ſchämen zu müßen glaubte; von ſeinen Lehrern verlangte er dieſelbe Gewiſſenhaftigkeit, dieſelbe Hingabe an ihren Beruf mit der nemlichen Strenge, wie er ſie gegen ſich ſelbſt zu üben gewohnt war — nnd zwar ohne Beaufſichtigung. Darin wurde denn freilich ſeinen trefflichen Grundſätzen nicht immer entſprochen, wie er nicht ohne Bitterkeit wiederholt andeutet. Und doch hatte er wenigſtens zwei in jeder Hinſicht vortreffliche Amtsgenoſſen an Matthias Schenck und Simon Fabricius, mit denen er auf dem freundſchaftlichſten Fuße leben konnte und deren wiſſenſchaftliche und Lehrtüchtigkeit er ſelbſt überall anerkennen muß. Endlich klagt Wolf über den Kaufmannsgeiſt der Augsburger, die mit Gleichgültigkeit oder gar geringſchätzig auf die liberalen Studien ſahen, während manche wieder aus Stolz ihre Kinder lieber von Hauslehrern unterrichten ließen oder ſie auf auswärtige Schulen ſchickten, die einen berühmten Namen hätten; ihm blieben dann die Armen. Es iſt aber doch Thatſache, daß gerade damals die reichſten und vornehmſten Familien wie anderwärts ſo auch in Augsburg es ſich zur Ehre ſchätzten, gelehrte Schulmänner zu Schützlingen und Freunden zu haben — und zwar viele derſelben aus wahrer Liebe zu den wieder auflebenden Wiſſenſchaften und claſſiſchen Studien. Auch Wolf zählte ſolche hohe Gönner in den erſten Familien der Stadt und konnte deren gewiß noch weit mehr haben, wenn er von ſeiner Stellung den rechten Gebrauch hätte machen wollen.

Nach Ablauf der erſten 5 Jahre — auf ſo lange hatte er ſich bei Uebernahme des Rectorates verpflichtet — war er ſchon wieder im Begriff einer der Einladungen Folge zu leiſten, die von auswärts an ihn ergiengen. Herzog Albrecht von Preußen wollte ihn für Königsberg gewinnen, der Rath von Nürnberg für Altorf, der von Bern für Lauſanne, der Straßburger Magiſtrat für die neue Akademie (ſ. Praef. ad Isocr. 1570. p. 3). Da erwarb ſich ſein bewährter Freund und Gönner, Joh. Bapt. Hainzel, abermals das Verdienſt, den gelehrten Schulmann für Augsburg zu erhalten, indem er demſelben vorſtellte, daß die ungünſtigen Verhältniſſe und Schwierigkeiten, welche damals noch der Amtsführung des peinlich gewiſſenhaften Mannes hindernd im Wege ſtanden, durch Ausdauer und Beharrlichkeit gewiß bald überwunden und beſeitigt ſein würden. Auch theilte er ihm das ehrenvolle Urtheil mit, welches im Senat über ihn und ſein Verdienſt um die Schule gefällt worden war. Dies machte auf den der Anerkennung und des Lobes bedürftigen Mann, der ſich überall verkannt wähnte, den günſtigſten Eindruck; er blieb — und in guten Stunden (ſ. die eben cit. Praef. p. 6 sq.) ſpricht er Zufriedenheit und Dank für die ihm von da ab gewordene angenehme Stellung aus. Er hatte auch allen Grund dazu: vom Senate war ihm die läſtige Inſpection der Claſſen und die Ueberwachung der Dienſtführung einzelner Lehrer abgenommen worden; nur eine Ausleſe der fähigſten und kenntnisreichſten Schüler durfte ſeine griechiſchen und lateiniſchen Lectionen beſuchen; die Armen wurden auf Staatskoſten unterſtützt, die Claſſenzahl wurde von 5 auf 9 gebracht, wozu noch ein ſog. publicum auditorium als 10. Claſſe hinzukam. Im J. 1576, vier Jahre vor ſeinem Tode, verfaßte daher Wolf eine neue auf 9 Claſſen berechnete Schulordnung De Augustani Gymnasii ad D. Annae instauratione deliberatio (nach der Inst. lit. Torun. II. p. 42 sqq. bei Vormbaum I. S. 467 ff.) und im Anſchluß an dieſelbe Singularum classium docendi ratio brevius exposita (ebend. S. 475 ff.).

Neben ſeiner Amtsthätigkeit fand Wolf in dieſen Jahren bei einem an das Unglaubliche grenzenden Fleiß die nöthige Zeit zur Abfaſſung oder Vollendung ſeiner

namhafteſten, theils gelehrten, theils für die Schule berechneten Werke. Unter Hinweis auf die vollſtändige und ſorgfältige Aufzählung aller Wolf'ſchen Schriften nebſt eingehender Beurtheilung der wichtigſten bei Mezger a. a. O. S. 59—80 mögen hier bloß einige derſelben, mit Abkürzung der gewöhnlich ſehr ausführlichen Titel, Erwähnung finden, nemlich: 1) *Ἰσοκράτους ἅπαντα.* Isocratis scripta graecolatina recognita, annotatt. illustrata castigationibus expedita Hier. Wolfio Oet. interprete et auctore. Basileae 1570. ex off. Opor. Fol. Dieſe ſechste und vollſtändigſte Ausgabe des Iſokrates von Wolf hat allen folgenden Bearbeitungen dieſes Autors als ſolide Grundlage gedient. Neuere Herausgeber wie Wilh. Lange (Is. Halis. 1803), J. Th. Bergmann (Is. Areopag. Lugd. Bat. 1819) ſtimmen überein, daß Wolfs Verdienſt um die Erklärung und Verbeſſerung des Iſokrates noch nicht übertroffen ſei. 2) Demosthenis et Aeschinis opera cum utriusq. aut. vita et Ulpiani commentariis novisq. scholiis-graecolatina-illustrata per Hier. Wolfium Oet. Basil. ex off. Herwagiana. 1572. Fol. Der Commentar iſt nicht fortlaufende Erklärung des Textes — dazu dient zunächſt die meiſterhafte lateiniſche Ueberſetzung — zeugt aber von ungemeiner Beleſenheit und großem Scharfſinn bei der Erklärung ſchwieriger Stellen, macht insbeſondere den Leſer auf die Großartigkeit der Gedanken und das politiſch Lehrreiche aufmerkſam, enthält auch wohl, wie alle Schriften des Mannes, perſönliche Herzensergießungen, die nicht gerade zur Sache gehören, über unangenehme Erfahrungen aus der Schule und dem Leben. Die Kritik iſt weniger eine diplomatiſche, als eine divinatoriſche (Praef. in Dem. p. 4), beruhend auf „genauer Kenntnis der Grammatik, vieler und ſorgfältiger Lectüre der beſten Autoren, die ſich gegenſeitig erklären, Beobachtung der beſonderen Schreibweiſe des betreffenden Schriftſtellers, auf eingehender Betrachtung der Gedanken faſt mehr noch als der Worte, endlich auf der Ueberzeugung, daß Unpaſſendes oder Gehaltloſes nur von nachläßigen, unkundigen oder unbedachtſamen Abſchreibern, aber nicht von den ſorgfältigſten, einſichtsvollſten und beredteſten Männern herrühren könne." (Vgl. außer Reiske Or. gr. I. p. 30 sqq. und Voemel in Seebode's Krit. Bibl. 1828. I. S. 99 die Urtheile von Nägelsbach bei Raumer Päd. I. S. 256 und Mezger mem. de v. Wolfii p 66 sqq.) 3) Epicteti enchiridion, Simplicii in eund. lib. scholia, Arriani commentariorum libri IV.; item alia eiusd. arg. rell. Hieronymo Wolfio interprete una cum annotatt. eiusdem. Basileae per Opor. 1563. 8. Oft mehr oder minder vollſtändig wiederholt und abgedruckt. 4) Die byzantiniſchen Geſchichtſchreiber Zonaras, Choniatas, Gregoras und Chalkondylas überſetzte und bearbeitete Wolf im Auftrage Anton Fuggers, für deſſen Bibliothek ein Rendant der Familie Namens Dorenſchwam die noch unedirten Handſchriften von einer Reiſe in den Orient mitgebracht hatte. In der Vorrede zum Gregoras erhebt auch Wolf ſeine Stimme in der damals alle Gemüther beſchäftigenden Angelegenheit, der Türkenfrage. Kaiſer Ferdinand, der im J. 1559 zu Augsburg das Manuſcript geſehen hatte, fand an Wolfs Eifer ein ſolches Wohlgefallen, daß er ihm einen ſchönen goldnen Becher zum Geſchenke machte und zugleich eine Stelle als lateiniſcher Secretär in ſeiner Canzlei anbieten ließ. 5) Ciceronis libri III. de officiis una cum Hier. Wolfii commentariis. Basil. per Oporinum. 1563. 4°. Typographiſch nicht ſo ſchön, aber inhaltsreicher iſt die im J. 1569 ex officina Herwagiana hervorgegangene Folioausgabe, der auch die kleineren Schriften de senectute, de amicitia, Paradoxa und Somnium Scipionis mit beſonderen Titeln, Widmungen und in ähnlicher Bearbeitung beigegeben ſind. Auf den dringenden Wunſch ſeines Collegen Schenck entſchloß ſich Wolf zur Veröffentlichung dieſer Commentare durch den Druck. Der kritiſche Werth iſt nicht hoch anzuſchlagen, Hauptſache iſt die Erklärung des Inhalts. Sie folgt dem Original Schritt vor Schritt in erläuternden Paraphraſen und ausführlichen Excurſen, die ganz in dem Tone gehalten ſind, wie Wolf zu ſeinen Schülern ſprach. Der Inhalt der commentirten Schriften bietet die beſte Gelegenheit, ſich über alle Verhältniſſe des öffentlichen, ſocialen und privaten Lebens in einer für die Jugend lehrreichen Weiſe auszuſprechen und dieſe zu ernſter Vorbereitung auf ein tüchtiges

Berufsleben zu ermahnen. Hierbei zeigt nun Wolf eine große Vielseitigkeit, reiche Erfahrung und scharfe Beobachtung des Lebens, wie es ist, eine edle, von echt christlichem Geiste durchdrungene Gesinnung: denn wiewohl ihm die Moral über alle Disciplinen geht, so steht sie doch wieder der christlichen Religion nach und muß stets nach den Lehren der heiligen Schrift geprüft werden. Auch an Vorkommnissen aus dem eigenen Leben fehlt es nicht, die er mit liebenswürdiger Offenheit und mit dem Bekenntnis der eigenen Fehler und darüber empfundener Reue bespricht. So ist dieser Commentar für die Unterrichts- und Denkweise Wolfs, sein Leben und seinen Charakter von vielfachem Interesse. 6) Die von ihm in das Gymnasium zu Augsburg eingeführte Grammatik des Rivius, Institutionum grammaticarum libri VIII., gab er wiederholt, mit seinen und anderer Anmerkungen heraus, am vollständigsten Augustae Vind. 1578. 8. Beigefügt sind auch mehrere der schon erwähnten von Vormbaum I. S. 437 ff. mitgetheilten Abhandlungen. 7) Tabula compendiosa de origine, successione, aetate et doctrina vett. philosophorum a G. Morellio Tilliano collecta cum H. Wolfii annotatt. Basil. 1580. 8. Den kurzen Abriß von Morellius wußte Wolf durch zweckmäßige Anmerkungen für die studirende Jugend nutzbar zu machen. Er widmete und übersandte dieselben im J. 1578 nebst seiner Bearbeitung einer Schrift des christlichen Philosophen Hermeias (διασυρμὸς τῶν ἔξω φιλοσόφων) und seinen Progymnasmata in aliquot Cic. sententias dem Nürnberger Arzt und Physiker Johann Schenck (Sohn des Matthias Sch.), der mit einer Base Wolfs verheirathet war. Die Herausgabe des Sammelwerkchens erfolgte 1580. — Ueber die Entstehung, Veröffentlichung und Widmung, sowie über das empfangene Honorar, das mitunter nicht einmal die von ihm gemachten Auslagen deckte, giebt Wolf selbst die beste Auskunft in der von ihm in Form eines Briefes an Oporinus gerichteten Selbstbiographie: H. Wolfii Oetingensis Raeti commentariolus de vitae suae ratione ac potius fortuna. Dieselbe reicht von des Verfassers Geburt bis zum J. 1570, der Schluß ist also nach Oporinus im J. 1568 erfolgten Tod hinzugefügt. Das einzige vorhandene Manuscript kam in Jakob Bruckers Besitz, der zuerst 1739 und später in seinen Miscell. hist. philos. lit. crit. (1748) p. 352—81 einen Auszug, Synopsis vitae Hier. Wolfii, daraus mittheilte; von ihm erhielt es Reiske, welcher dasselbe vollständig in den VIII. Band der Orat. Gr. p. 772—876 aufnahm. Wolf hat uns in dieser merkwürdigen Schrift sein Leben und seine Schicksale mit einer seltenen Treue, Offenheit und Wahrheitsliebe ausführlich erzählt und geschildert. Ohne Rückhalt legt er sein Innerstes bloß, den wechselnden Empfindungen und den Eindrücken, die seine Seele empfieng, giebt er Ausdruck, das Gute was an ihm ist, aber auch sein hypochondrisches, unentschlossenes Wesen, das ihm oftmals Reue verursacht, seine Unerfahrenheit im Umgang und seinen Widerspruch mit der Welt, die seine Grundsätze nicht theilt, seine Unzufriedenheit mit andern und mit sich — nichts hat er verdeckt oder entschuldigt, vielmehr übt er die Selbstkritik mit einer Strenge, wie wir sie in einer Autobiographie zu erwarten nicht berechtigt sind. Liebenswürdig, aber auch wunderlich erscheint uns der Verfasser dieser seltsamen Schrift. Es ist rührend und stimmt zu tiefem Mitleid, wenn wir den durch Geist und Gründlichkeit ausgezeichneten, verdienstvollen Gelehrten und Schulmann mit seiner frommen und reinen Gesinnung bloß um der Sache willen unter dem Drucke eines Amtes aushalten sehen, das ihm als Lohn Armut und häufig Undank als Dank einbringt. Auch Unerquickliches kommt vor, wie z. B. sein, mit vielen sonst hervorragenden Zeitgenossen getheilter, Glaube an Zauberei und seine feste Ueberzeugung von dem Werthe und der Wahrheit der Astrologie, mit der er sich leider allzu viel beschäftigt hat. Höchst ungerecht ist jedoch das oberflächliche Urtheil älterer und neuerer Sammler von Gelehrtenbiographien, das ihn schlechthin als einen mürrischen und unbeständigen Sonderling hinstellt, dem es niemand habe recht machen können.

Während der ersten Jahre seines Augsburger Rectorates war Wolf einer Einladung Ulrich Fuggers gefolgt und lebte 1558—1562 in dessen Haus und an dessen

Tiſch. Als dieſer durch ſchlechte Wirthſchaft in ſeinem Hausweſen herunter gekommen war, ſah ſich Wolf zum erſten male genöthigt, einen eigenen kleinen Haushalt zu gründen, bei dem er ſich die größte Sparſamkeit auferlegen mußte, wenn er nicht in Schulden gerathen wollte. Für ſein Alter zu ſparen, daran hatte er nie gedacht; gieng es ihm gut, ſo war er gegen Arme und Verwandte oft über ſeine Kräfte freigebig geweſen; eine Schweſtertochter hatte er bei ihrer Verheirathung (1566) mit dem Nürnberger Phyſiker und Arzte Johann Schenck, einem Sohn ſeines Collegen Matthias Schenck, mit einem Drittheile ſeines ganzen Vermögens ausgeſtattet. Viel Geld verwandte er auf eine gute Bücherſammlung (vita p. 874 sqq.). Nachdem er aber die Hoffnung aufgegeben, als Univerſitätslehrer von derſelben Gebrauch machen zu können, und da überdies Augenſchwäche ihn nöthigte, ſeine Studien einzuſchränken, verkaufte er ſeine beſten und liebſten Schätze nach Lauingen. Die Hand eines ſchönen, reich ausgeſtatteten Mädchens, welche dem Sechzigjährigen geboten wurde, ſchlug er aus nach dem Rathe ſeines Freundes Ludwig Carinus (des gelehrten Arztes und Patriciers in Luzern) und weil ſein verſtorbener Vater einmal geäußert habe, daß die Ehen in der Wolf'ſchen Familie keine glücklichen ſeien.

So lebte er denn ἄγαμος καὶ ἄτεκνος mehr und mehr zurückgezogen von der Welt, deren einzige Sorge auf Gelderwerb und Sinnengenuß ausgehe, während die ſeinige — ſo ſchreibt er ſelbſt (vita p. 857 sqq.) im J. 1570 — auf Gottes Gnade und Barmherzigkeit, ſeine Sehnſucht aber auf das himmliſche Vaterland gerichtet ſei. Von dem Alter an, in dem ſich der Menſch ein eigenes Urtheil bildet, habe er ſich weder Vergnügungen, noch Reichthum, noch Ehre gewünſcht, ſondern eine geſunde Seele in einem geſunden Körper und einen glücklichen Ausgang aus dieſem in ein beſſeres Leben, das ihn für alle Entbehrungen reich entſchädigen werde. „Ich beſitze nichts — ſo fährt er fort — auf dieſer Erde keinen Menſchen, keine Sache, keine Hoffnung, die mich auch nur ein Stündchen hier zurückhalten könnte, ſondern von allem dem gerade das Gegentheil .... alſo hält mich nicht die Annehmlichkeit des Lebens in demſelben zurück, ſondern der Wille Gottes, ohne deſſen Geheiß wir den von ihm angewieſenen Poſten nicht verlaſſen dürfen, und die Erwartung, daß eine höhere und reinere Erkenntnis des göttlichen Weſens hier begonnen, dort vollendet werden ſoll." — Nach 23jähriger gewiſſenhafter Verſehung des Rectorates ſtarb Wolf im 64. Lebensjahre am 8. Oct. 1580. Er wurde (wie ſein Vorgänger Betulejus) in der Hainzel'ſchen Familiengruft beigeſetzt, und 6 Gebrüder Hainzel, alle Söhne des mehrerwähnten Joh. Baptiſt H. und dankbare Schüler Wolfs ſtifteten ihm ein würdiges und pietätvolles Epitaph (ſ. Melchior Adam S. 308 und Mezger mem. vitae Wolfii p. 86); der Schluß der Inſchrift lautet: τοῖς παισὶν εἶπε χρήσιμα· μεγάλη χάρις αὐτῷ.

II. Wolfs Schuleinrichtung und Lehrplan. Das von Wolf dem Gymnaſium geſteckte Ziel iſt, daß es die ihm anvertraute Jugend auf Grundlage der Religion, der claſſiſchen Sprachen und der Philoſophie zu geſitteter Lebensführung und ſelbſtändigem Studium auf der Univerſität wohl vorbereite und geſchickt mache. Dazu bedarf es, außer geeigneten Schullocalen, tüchtiger Lehrer, welche nur ihrem Berufe leben, auf guten Rath hören und, womöglich auch für die niederen Claſſen, im Gehalte ſo geſtellt ſein ſollten, daß ſie nicht genöthigt ſind, nach beſſeren Stellen zu jagen, und durch öfteren Wechſel der Anſtalt und ihrer eigenen Ausbildung im Lehramte ſchaden, und drittens eines feſten, ſo lange genau zu befolgenden Lehrplanes, bis etwa neue Verhältniſſe eine Aenderung nöthig erſcheinen laſſen.

Für den Eintritt in die Schule iſt das 7. Lebensjahr das geeignetſte; jüngere dürfen nur bei ungewöhnlicher Begabung aufgenommen werden; ein ſpäterer Eintritt iſt von Nachtheil und mit Zeitverluſt verbunden, der nur durch außerordentlichen Fleiß erſetzt werden kann. Die Eltern oder deren Stellvertreter werden von dem Lehrer der oberſten Claſſe (Primarius) darauf aufmerkſam gemacht, daß die Studien lange Zeit und nicht geringen Koſtenaufwand erfordern, daß wer ſich denſelben ergiebt, ihnen alle

Digitized by Google

Zeit und alle Kraft widmen müße ganz abgesehen von der Befähigung und Neigung, die dabei vorausgesetzt werde, ferner daß man über die Anlage eines Knaben vor dem 10. bis 11. Lebensjahre kein sicheres Urtheil abgeben könne (vgl. comm. in Cic. de off. p. 268); wenn aber nach etwa fünfjährigem Schulbesuche sich eine solche gezeigt habe, möge man ihn die Studien fortsetzen lassen und hoffen, daß ein ehrenhaftes Streben selbst ärmerer Schüler mit Gottes Hülfe einen gedeihlichen Fortgang nehmen werde, wie denn die Erfahrung lehre, daß gerade die Reichen seltener zu der höchsten Stufe wissenschaftlicher Bildung gelangen, weil sie im Vertrauen auf ihren Reichthum großen Theils nachläßiger sind oder gar die Wissenschaften geringschätzen. Die Eltern sollen also wohl erwägen, ob sie es auf eine vier- bis fünfjährige Probezeit mit noch ungewißem Erfolg ankommen lassen wollen und können. Ist das aber der Fall, so müßen sie darauf halten, daß der Knabe zu Haus nicht weniger Fleiß auf das Lernen verwende, als in der Schule selbst, daß er ein mäßiges Leben führe und mit allem, was er zum Lernen nöthig hat, versehen und nicht etwa durch anderweitige Beschäftigungen verhindert werde, den Gesetzen der Schule und den Ermahnungen der Lehrer in allen Stücken Folge zu leisten. Endlich sollen die Eltern noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß auch dann, wenn das Studium gelingt, doch nicht immer Ehre und Reichthum als Lohn erwartet werden dürften; die bessere Frucht des Studiums sei Ausbildung und Schärfung des Verstandes, Bereicherung des Wissens, Besserung der Sitten, Veredlung des Willens und Maßhalten im Glück und Unglück. Wer sich den Studien widmet, um sich aus Armut und Niedrigkeit emporzuarbeiten (comm. in Cic. de off. p. 273 sq.), der handelt an und für sich zwar nicht verwerflich, erhebt sich aber doch, wenn nicht besondere Neigung und innerer Drang zur Wissenschaft mit jener Absicht verbunden ist, nicht über den gewöhnlichsten Handarbeiter.

Von der Tüchtigkeit des Lehrers hängt das Gedeihen der Schule ab. Voll Eifers für seinen Beruf, mit guten Kenntnissen ausgerüstet und von sittlichem Wandel soll er Ernst mit Wohlwollen verbinden, sein Amt im Dienste Gottes verrichten, nicht auf Schaustellung seines Genie's oder seiner Gelehrsamkeit, sondern nur auf den Nutzen seiner Schüler bedacht sein: sonst steht es schlecht um diese (vgl. Praef. ad comm. in Cic. de off. p. 1). Er soll keine Gelegenheit versäumen, seine Schüler zur Frömmigkeit, Bescheidenheit und zum Fleiß in den Studien zu ermahnen, und alles aufbieten, daß er, unbeschadet seines Ansehens, von ihnen mehr geliebt als gefürchtet werde. Hauptaufgabe neben einem geschickten Unterrichte bleibt die Anregung des Schülers zu häuslichem Fleiß und die Anleitung zu eigenem, selbständigem Studium, durch welches derselbe den Anforderungen des Lehrers entgegen- und zuvorkommen, mehr lesen, auswendiglernen, schreiben und meditiren soll, als ihm in der Schule aufgegeben wird. Auch möge sich der Lehrer nicht mit dem Unfleiß seiner Schüler entschuldigen, sondern wissen, daß dies gerade seine Aufgabe sei, aus unfleißigen fleißige Schüler zu machen.

Der Lehrplan hat den Unterricht der verschiedenen Classen in einen genauen und richtigen Zusammenhang zu bringen, so daß die tiefere Lehrstufe jedesmal die feste Unterlage für die nächst höhere abgiebt. Um diesen Zweck mit möglichster Sicherheit zu erreichen, führte Wolf eine lateinische Grammatik, die des Joh. Rivius, ein und vertheilte den mit Einsicht geordneten Inhalt derselben auf sämmtliche Classen, von der zweituntersten an bis in die oberste. — Die tägliche Stundenzahl darf weder den Lehrer noch den Lernenden abstumpfen. Mit der gehörigen Frische und Munterkeit wird in einer Stunde mehr gelehrt und gelernt als bei Müdigkeit und Erschlaffung in drei. Es werden daher Vormittags und Nachmittags je 3 Lehrstunden angesetzt mit einer halbstündigen Pause, so daß täglich 5 Stunden dem Unterricht gewidmet sind. In den Pausen sprechen die Schüler der Mittel- und Oberclassen unter sich und mit ihrem Lehrer nur Latein; können sie das noch nicht, so sollen sie schweigen. — In jeder Classe werden die Schüler nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Fortschritte in Decurien getheilt, so daß möglichst gleiche mit gleichen innerhalb derselben wetteifern;

dazu kommt die Möglichkeit der Verſetzung in eine höhere oder tiefere Decurie — im letzteren Falle mit der Hoffnung, den früheren Rang durch angeſtrengten Fleiß wieder erlangen zu können. Der Erſte jeder Decurie hat die Verſäumniſſe und Entſchuldigungen zu controliren, bei den Eltern Nachfrage anzuſtellen, Ungeſetzlichkeiten im Verhalten in und außer der Schule dem Lehrer anzuzeigen. In den meiſten Lectionen exponirt der Lehrer das neue Penſum zuerſt ſelbſt, dann läßt er es von dem Erſten einer jeden Decurie wiederholen und darauf auch nach Gutbefinden von einigen Mitgliedern der Decurien außer der Reihe. Die ſchwächeren Schüler wird er nicht aus dem Auge verlieren, aber doch auf die fleißigen und begabten mehr Rückſicht nehmen als auf die nachläßigen.

Das beſte und ſicherſte Examen iſt die tägliche Wiederholung der vorhergehenden Lection, wobei ein geſchickter und gewiſſenhafter Lehrer ſich mit Leichtigkeit über Befähigung, Fortſchritt und Kenntniſſe ſeiner Schüler ein ſolches Urtheil bilden wird, daß er dem Scholarchen diejenigen namhaft machen kann, welche zur Verſetzung reif ſind. Bei der Promotionsprüfung werden daher zunächſt nur an dieſe bereits deſignirten Promovenden, am beſten von einem der Scholarchen ſelbſt, einige Fragen über ſolche Gegenſtände gerichtet, die gern vernachläßigt oder leicht vergeſſen oder ſchwer begriffen werden. Außer der am Ende des (zuerſt anderthalb- ſpäter einjährigen) Curſus ſtattfindenden Hauptprüfung werden auch vierteljährlich Examina vorgenommen, um ſolchen Schülern, die ſich durch Talent und Fleiß beſonders hervorgethan haben, auch zu einer außerordentlichen Promotion Gelegenheit zu geben. Freilich muß den ſo Promovirten ein tüchtiger Schüler der betr. Claſſe alsdann beigegeben werden, mit dem ſie das hier bereits abſolvirte Penſum nachholen — was immer beſſer, als daß man ſie in einer Claſſe beläßt, wo ſie keine geiſtige Nahrung mehr finden. — Die Vertheilung der wöchentlichen Lehrſtunden auf die einzelnen Gegenſtände das Unterrichts muß ſchließlich dem Lehrer überlaſſen bleiben, der dieſelbe nach dem Bedürfnis ſeiner Claſſe zu bemeſſen hat. Der Vorrang bleibt jedoch überall dem Einprägen der Grammatik und einer fleißigen Uebung im Latein-Sprechen und -Schreiben, welche täglich und ſtündlich ſo lange fortgeſetzt werden muß, bis der correcte Ausdruck dem Gedächtniſſe feſt eingeprägt iſt. Auch die Erklärung der Schriftſteller wird ſich in den Unterclaſſen auf das Grammatikaliſche und Lexikaliſche des Ausdrucks beſchränken; die dialektiſche und rhetoriſche Seite der Interpretation, ſowie das Sachliche (Geſchichte, Mythologie u. dgl.) gehören den oberen Stufen an und können früher nur beiläufig berührt werden. Alſo lateiniſche Grammatik und Uebung des Gedächtniſſes ſtehen in erſter Linie, in zweiter das Griechiſche und in beiden Sprachen hat die ungebundene Rede den Vorrang vor der Poeſie.

Wolfs Lehrplan und Claſſeneintheilung. Im J. 1558 hatte W. den Geſammtunterricht des Gymnaſiums auf 5 anderthalbjährige Claſſen vertheilt, in deren unterſte der Eintritt durchſchnittlich mit dem 6. oder 7. Lebensjahre und ſelbſt bei ungewöhnlicher Begabung nicht vor dem 5. ſtattfinden ſollte (vgl. Vormbaum I. S. 446 ff. v. Raumer I. S. 245 ff. K. Schmidt, Geſch. d. Päd. III. S. 143 fg.). In dem ſpäteren Lehrplan aus dem Jahre 1576, den wir dem Folgenden zu Grunde legen, wird derſelbe Unterrichtsſtoff auf 9 einjährige Claſſen, die das Augsburger Gymnaſium unterdeſſen erhalten hatte, vertheilt. Treten die Knaben mit dem 7. Jahre und zwar prorsus ἀναλφάβητοι ein, ſo können ſie bis zum 16. oder 17. Lebensjahre die Schule abſolviren. In der neunten Claſſe lernen ſie die Buchſtaben kennen, Silben bilden, leſen, darauf die Buchſtaben nachmalen, zu Silben verbinden, memoriren täglich zwei Vocabeln und werden gegen Ende des Jahres ſo viel als möglich zum Schreiben angehalten. Gebraucht wird zum Leſen eine deutlich und ſchön gedruckte Tabella elementaria, welche das Vaterunſer, den Glauben der Apoſtel, die zehn Gebote und Tiſchgebete enthält nebſt einer Beigabe kurzer Sprüche, alles in lateiniſcher Sprache; ferner die Elementa pietatis Germanica. wahrſcheinlich desſelben oder doch ähnlichen

Inhaltes in deutſcher Sprache; zum Memoriren eine Nomenclatura rerum oder die Rhythmica vocabula. Das Gebet des Herrn, den Glauben und den Dekalog ſollen die Schüler zuerſt deutſch, ſpäter lateiniſch, in den Oberclaſſen auch griechiſch bei Beginn und Schluß der Schule herſagen. — Der Lehrer der achten Claſſe wird nach angeſtellter Wiederholung des in der vorigen Claſſe Gelernten ſämmtliche Gebete der Tabula elementaria den Schülern erklären und zugleich mit dem deutſchen Katechismus auswendig lernen laſſen, ferner die Civilitas morum des Erasmus lateiniſch und deutſch zum Leſen vorlegen und kurze Sentenzen, ebenfalls in beiden Sprachen, zur Uebung im Schreiben benutzen. Demnach war Leſen, Schreiben und Auswendiglernen die gleiche Aufgabe dieſer beiden Elementarclaſſen, welche früher nur eine gebildet hatten. Sie blieben auch ſpäter noch in einem und demſelben Raum vereinigt, ein Uebelſtand, den W. aus drei Gründen beſeitigt haben will, erſtens weil die Lehrer, wo ſie unterrichten ſollten, lieber mit einander ſchwatzten, zweitens weil die aus der neunten in die achte Claſſe aufrückenden Schüler durch das Verbleiben in demſelben Locale ſich ihrer Beförderung nicht recht bewußt würden, drittens wegen der gegenſeitigen Störung. — Auch der Lehrer der ſiebenten Claſſe hat mit einer ſorgfältigen Wiederholung des vorigen Penſums zu beginnen. Darauf ſetzt er die Lectüre fort, wobei er den Cato nebſt den ihm gewöhnlich angehängten moraliſchen Sprüchen zu Grunde legt; den Uebungen giebt er ſchon eine weitere Ausdehnung und macht den Anfang mit dem grammatiſchen Unterricht, indem er das 1. Buch von Rivius' Grammatik (Paradigmen der Conjugationen und Declinationen nebſt den Anfängen der Formenlehre) kurz erläutert und auswendig lernen läßt. In der Tab. elem. erklärt er die beigegebenen Sprüche und läßt am Sonnabend die Perikopen des folgenden Sonn- oder Feiertags lateiniſch und deutſch vortragen. Letzteres geſchieht auch in den beiden folgenden Claſſen. — In der ſechsten Claſſe, wo wieder mit einer Repetition begonnen wird, iſt die Formenbildung, das Erlernen und Einüben der regelmäßigen Declination und Conjugation die Hauptaufgabe und wird zu dieſem Zweck das 2. Buch von Rivius' Grammatik erklärt. Die Expoſition des Cato u. ſ. w. wird fortgeſetzt und dabei täglich eine nicht allzu lange Sentenz ins Deutſche, nachher aus dem Deutſchen ins Lateiniſche übertragen. Alles, was dem Schüler noch nicht aus dem ſyſtematiſchen Unterricht in der Grammatik bekannt iſt (z. B. unregelmäßige Genitivbildung, Perfecta und Supina), ſchreibt der Lehrer einſtweilen an die Tafel oder verweist auch wohl die Schüler auf die betr. Stelle der Grammatik. — Auch der Lehrer der fünften Claſſe beginnt, ſoweit er es für angemeſſen hält, mit einer Wiederholung und fügt dann das 3. Buch von Rivius' Grammatik (Fortſetzung der Formenlehre) hinzu. Bei der Expoſition des 1. Buches von Cicero's Briefen (Sammlung v. Sturm) werden Phraſen excerpirt, zuerſt in einfachſter Form wie ego curo valetudinem meam, dann erweitert und verändert wie etwa Cicero iubet Terentiam curare valetudinem suam; alsdann werden dem Schüler deutſche Phraſen zum Ueberſetzen vorgelegt. Auch dictirt der Lehrer täglich ein von ihm aus Cicero überſetztes Briefchen zu demſelben Zweck und fährt mit dieſer Uebung ſo lange fort, bis der Schüler eine ſolche kürzere Aufgabe in das Lateiniſche zu überſetzen gelernt hat. Dabei kann er die wichtigſten Conſtructionsregeln entweder ebenfalls dictiren oder in der Grammatik einſtweilen nachweiſen, ſo daß der Schüler ſich gewöhnt, die Correctheit ſeines Schriftlichen zuerſt mit der grammatiſchen Regel und dann auch mit Cicero's Auctorität zu begründen. Am Schluſſe der Vormittagsſtunden werden zwei Vocabeln aus der Nomenclatura aufgegeben und am Anfang der Nachmittagsſtunden abgehört; ebenſo wird am Schluſſe der letzteren ein Sprichwort (aus der Straßburger Sammlung) nebſt kurzer Erklärung aus Erasmus' Chiliaden zum Auswendiglernen für den folgenden Morgen aufgegeben. Dieſe Uebungen ſetzen ſich auch noch in den folgenden höheren Claſſen fort. Mit den Elementen des Griechiſchen — Leſen, Schreiben, regelmäßiger Declination und Conjugation — wird der Anfang gemacht. Ganz beſonders haben auch die Lehrer von der Quinta an dahin

zu wirken, daß ihre Schüler sich eine deutliche und schöne Handschrift mit sorgfältiger Interpunction aneignen und die herrschenden Fehler, sowie schlechte Angewöhnungen vermeiden. Bei der Wichtigkeit der Sache war denn auch ein facultativer Unterricht im Schönschreiben und in der Arithmetik in zwei wöchentlichen Stunden außer der gewöhnlichen Schulzeit gegen ein mäßiges Honorar angesetzt — eine Einrichtung, deren sich nur wenige Gymnasien erfreuten. Die Zeit für die Wiederholung, sowie die Art und Weise derselben bleibt in der vierten Classe der Gewissenhaftigkeit und Treue des Lehrers überlassen. Seine Aufgabe ist die Erklärung und Einübung des 4. Buches von Rivius' Grammatik (Perfecta und Supina, anomale und defective Zeitwörter) und die Exposition des 2. Buches ciceronianischer Briefe. Ferner wird er täglich anderthalb Stunden zum Aufgeben von Themen und zur Verbesserung der Compositionen verwenden, eine Stunde dem ersten Theile der griechischen Grammatik (Educatio graecae linguae puerilis) und der Lectüre äsopischer Fabeln widmen und am Sonnabend die Episteln und Evangelien für den folgenden Tag im griechischen und lateinischen Text exponiren. Die reicheren Schüler sollen sich das etymologische Lexikon von Dasypodius und ein kürzeres griechisch-lateinisches anschaffen, über deren Gebrauch sie von ihrem Lehrer die nöthige Anweisung erhalten. Für den Unterricht in der griechischen Grammatik hatte Wolf gewünscht, das Werk des Franc. Vergara (de omnibus graecae linguae grammaticae partibus, Paris. 1550) in 5 Büchern auf die betr. Classen, ähnlich wie das Rivianum opus für die lateinische Grammatik, vertheilen zu können. Da dies aber im J. 1558 noch nicht möglich war, so behielt er für die Anfänger das Straßburger Compendium (Educ. puer.) und für die oberen Classen den Clenardus (Institutt. linguae graecae, Lugd. 1554) mit den ausführlichen Anmerkungen des Antesignanus bei, kommt aber 1578 auf seinen ersten Plan zurück (s. Vormb. I. p. 470). Von dem Lehrer der Grammatik verlangt Wolf, daß er die ältesten griechischen und lateinischen Grammatiker, auch einige neuere (z. B. Gaza, Laskaris, Chalkondylas, Chrysoloras u. a.) gründlich studire und, da dieselben einander bald durch Fülle des Stoffes, bald durch Methode übertreffen, sich das Beste aus jedem für den Bedarf des Unterrichtes aneigne. — Der Lehrer der dritten Classe hat im ersten Semester die bereits durchgenommenen vier Bücher des Rivius zu wiederholen, im andern das 5. und 6. Buch (de speciebus et figuris nominis, pronominis, verbi et adverbii; syntaxis) zu erklären und einzuüben. Gegenstand der lateinischen Lectüre bilden das 3. Buch der Sammlung ciceronianischer Briefe und die Dialoge desselben Autors de amicitia und de senectute. Die Stilübung findet täglich und zwar in ausgedehnterem Maße statt, als in der vorigen Classe, jedoch ohne Uebertreibung. Im Griechischen wird der erste Theil der Educatio wiederholt, der zweite erklärt und damit die Lectüre von Isokrates' Lehren und Ermahnungen an Demonikos oder der unter Aristoteles' Namen gehenden Schrift „von den Tugenden" verbunden. Zur poetischen Lectüre genügt als Einführung in die Metrik eine kurze Theorie des Herameters und die Gewöhnung der Schüler an die Messung der catonischen Verse. — Der Lehrer der zweiten Classe wiederholt die ganze bis dahin durchgearbeitete Grammatik, fügt aus den beiden letzten Büchern derselben noch die Prosodie hinzu und übt sie ein. Zur Lectüre benutzt er Murmellii loci communes (eine Anthologie aus Catull, Tibull, Properz, Ovid), dann Vergil's Bucolica. Recht empfehlenswerth wären auch die von Cicero selbst und den gebildetsten Männern so hochgeschätzten Komödien des Terenz. Man könnte je eine in zwei Monaten lesen, wenn der Lehrer nicht etwa die Interpretation des 13. Buches von Cicero's Briefen vorzieht oder auch mit beiden Autoren abwechselt. Dann können freilich nicht alle 6 Komödien in der Schule gelesen, sondern es müßen einige derselben dem Privatstudium überlassen werden, dem die Augsburger Verhältnisse leider nicht günstig sind. Das Memoriren von zwei Komödien und die Aufführung der einen im Sommer-, der andern im Wintersemester würde wohl dem

Publicum angenehm und auch den Schülern an und für sich von Nutzen sein, wenn nur nicht die Erfahrung lehrte, daß die letzteren während der Vorbereitung einer solchen Aufführung ihre sonstigen Studien allzusehr vernachläßigten. Im Griechischen entnimmt der Lehrer die Beispiele zur Grammatik reichlich aus der Gnomologia Isocratica (von Wolf wiederholt edirt), was zugleich eine gute Vorbereitung auf die Lectüre des ganzen Isokrates in der Prima abgiebt. Die Uebungen in der Composition sollen dreimal wöchentlich in je anderthalb Stunden stattfinden, und zwar so, daß im ersten Vierteljahr jedesmal ein lateinischer Brief ins Deutsche, im zweiten aber eine deutsche Aufgabe ins Lateinische und Griechische übersetzt wird. Einmal wöchentlich sollen anderthalb Stunden auf Prosodie und Versеschreiben verwendet werden. — In der obersten Classe behandelt der Lehrer, abgesehen von gelegentlichen Wiederholungen aus den früheren, das 7. und 8. Buch des Rivius und zwar so, daß er bei dem ersteren, welches die Prosodie enthält, nicht bloß die Quantität der griechischen und lateinischen Verse, sondern auch die Gattungen und Arten derselben, sowie ihre Compositionsweise (zu größeren Ganzen?) an Beispielen aus den besten Dichtern erklärt; bei dem 8. Buche, welches von dem Wort- und Gedankenvorrath handelt, wird er an Cicero, Cäsar, Sallust, Livius, Terenz, Plautus u. a. Classikern nachweisen, wie mannigfach die Rede sich zum Ausdrucke der Gedanken gestaltet. Hauptlectüre sind Cicero's epistolae familiares, welche der Lehrer zuerst vorübersetzt und dann, nach angestellter Wiederholung, das Syntaktische und Phraseologische mit den Schülern durchgeht, indem er aus derselben Lectüre zugleich den Stoff für die lateinische und griechische Composition entnimmt. Die Dichterlectüre bilden Virgils Georgica und Aeneis, wobei der Lehrer außer dem Prosodischen eine nicht allzu umständliche Erklärung der Worte, der Construction und der poetischen Figuren giebt. Aus Junius' Nomenclator werden zweimal in der Woche lateinische und griechische Vocabeln erklärt und memorirt. Im Griechischen werden Isokrates' Reden nach Form und Inhalt gründlichst erklärt und übersetzt, auch praktische Uebungen zur Befestigung der Grammatik und Vorbereitung zum Sprechen und Schreiben daran geknüpft. Eine Gesammtrepetition von Clenards griechischer Grammatik findet zweimal im Jahre statt, wobei die reichhaltigen Anmerkungen des Ascensius zum Privatstudium dringend zu empfehlen sind. Mittwochs wird in Luthers Katechismus, Sonnabends in den Evangelien und Episteln des folgenden Sonntags geprüft. *)

In der Deliberatio von 1557 (mitgetheilt von Mezger mem. v. H. Wolfii p. 37) sowie in der Schulordnung von 1558 (cap. IX.) hatte Wolf bereits den Wunsch ausgesprochen, daß denjenigen Schülern, welche alle Classen absolvirt und in Kenntnissen und Leistungen den Anforderungen entsprochen hätten, was nach zurückgelegtem 16. oder 17. Lebensjahre der Fall sein könnte, Gelegenheit gegeben werden möge, noch publicas praelectiones zu hören, verbunden mit Uebungen im Disputiren und in freien Vorträgen. Der Wunsch, auf den er in der an den Magistrat gerichteten Vorrede zum Isokrates 1570 p. 6 sq. mit Vorliebe zurückkommt, war ihm nun erfüllt worden. In dem Lehrplane von 1576, den wir dem Obigen zu Grund gelegt haben, folgt auf die erste Classe noch das publicum auditorium mit Angabe der Lehrgegenstände. Diese sind aber, außer einer an jedem ersten Wochentage stattfindenden Wiederholung des in Prima Vorgekommenen, Dialektik, Rhetorik, Elementarmathematik, Interpretation einer Schrift von Cicero und eines griechischen Autors (Homer), Schreib- und Disputirübungen, Vorträge über griechische Sprichwörter und Sentenzen. Die Schwächeren

*) Dieser Lehrplan für die Prima rührt von Simon Fabricius, dem damaligen Lehrer der Classe selbst her, wie Wolf in einer kurzen Einleitung, die zugleich das wohlverdiente Lob des trefflichen Primarius enthält, ausdrücklich bemerkt (s. Vormb. p. 473). Die Unterschrift „Simon Fabricius scrib. 15. Oct. 1576" steht auch keineswegs, wie v. Raumer annimmt (I. S. 436 fg.) und dann als widersinnig verwirft, unter der ganzen Deliberatio, sondern innerhalb derselben unter dem Lehrplane der Prima, auf welchen noch der des Auditor. publ. und das Schlußwort folgt, in welchem sich Wolf, wie in allen die Schule betr. Abhandlungen, Anonymus nennt.

hören noch einmal die Erklärung von Cic. opp. fam. und den Isokrates in der Prima. Die Classe selbst sollte weniger tägliche Lehrstunden und der Schüler dadurch mehr freie Zeit haben zu Privatfleiß und Gewöhnung an selbständiges Arbeiten. Auch im Auditorium war dazu in einer zwischen zwei Vorlesungen liegenden Stunde Gelegenheit gelassen und für diesen Zweck sogar eine kleine Bibliothek daselbst aufgestellt. Leider wurde dem Ideale Wolfs nicht entsprochen: theils war es der von dem Augsburger Leben beeinflußte Geist der Jugend, theils auch die Schwierigkeiten, die eine solche von der strengen Schulzucht zwar eximirte, aber doch von der Schule noch nicht getrennte Classe bietet, welche dem Gedeihen des Wolf'schen publicum auditorium hindernd im Wege standen.

III. Grundsätze und Ansichten über Erziehung und Unterricht, über Methode und Ziel derselben. Als Schulmann übertrifft W. die meisten Zeitgenossen durch seinen klaren Blick und eine tiefere Einsicht in das Wesen der Gelehrtenschule, ihre Beziehung zum Leben und, was schon in der weisen Beschränkung des Gymnasialzieles sich kundgiebt, ihre Stellung zur Universität. Gründlich als Gelehrter, geistreich und von Einseitigkeit weit entfernt bewahrt er sich in allen Angelegenheiten der Schule eine seltene Unbefangenheit und Selbständigkeit des Urtheils und entwickelt in Schul- und sonstigen Schriften über Erziehung und Unterricht, über Methode und Ziel derselben so freie Ansichten, wie man sie gerade von ihm, dem gelehrten Anachoreten, am wenigsten erwartet. Galt ihm auch, wie allen Humanisten, die Erlangung stilistischer und oratorischer Fertigkeit in den beiden alten Sprachen selbstverständlich als nächstes Ziel, so wußte er doch wohl, daß dies noch lange nicht die schönste und beste Frucht der Beschäftigung mit den classischen Sprachen und Autoren sei, und die Einsicht, „daß zum tüchtigen Staatsbürger und wahren Manne der Wissenschaft Weiteres gehöre, als was durch Einbläuung des Katechismus und durch mechanische Aneignung der lateinischen Sprache erlangt werde," eine Einsicht, welche K. Schmidt (Gesch. d. Päd. III. S. 117) den Schulordnungen der Reformationszeit abspricht, besaß wenigstens W. in hohem Grade. Kein gleichzeitiger Schulmann spricht sich so entschieden dahin aus, daß die Werke der Classiker möglichst vollständig in der Schule selbst oder doch privatim gelesen und daß die Schüler für eine wiederholte häusliche Lectüre derselben gewonnen werden müßten, daß man besonders den lehrreichen Inhalt derselben zu Nutz und Frommen der Jugend und ihrer Berufsbildung verwerthen und dabei einen frischen, ernsten Sinn für das wirkliche Leben wecken müße. Die ciceronischen Schriften seien nicht bloß für das Urtheilen und Reden, sondern auch für ein gutes und glückliches Leben nutzbar zu machen (Praef. ad Cic. de off. p. 4). An seinen Collegen Schenck schreibt er: „viele unserer Zuhörer wollen sich der Kirche oder dem Staat in den mancherlei Berufsarten widmen; darum ist es unsere Pflicht, sie frühzeitig auf Fehler, Misstände und Verkehrtheiten, wie sie in gewißen Verhältnissen des öffentlichen und Privatlebens vorkommen, aufmerksam zu machen." Vor seinen Schülern (Comm. ad Cic. de off. p. 6. 367) wagt er das Geständnis, daß ausgezeichnete, zur Weisheit und Tugend angelegte Naturen des gelehrten Unterrichtes eigentlich nicht bedürften, daß schlechte und verdorbene Menschen durch denselben sogar noch schlimmer und daß eigentlich nur die mittleren Geister — diese bilden aber die Mehrzahl — durch Unterweisung gefördert würden. Geradezu für thöricht erklärt er die Behauptung: man könne nur in der Schule lernen. Genie, Erfahrung, Weltkenntnis habe viele ohne Schulgelehrsamkeit besser gebildet als die Schule, aus der mancher in das Leben getreten sei, um sich nur lächerlich zu machen. Das Beste sei allerdings die Verbindung einer gründlichen Gelehrsamkeit mit reicher Erfahrung bei guter Naturanlage. — Von dem Gelehrten verlangt W., daß er zwar in seinem Fach und Beruf am liebsten und am meisten arbeite, aber nicht vornehm auf andere Disciplinen herab, sondern in Mußestunden sich in denselben sogar umsehe und wenigstens mit ihren

Elementen bekannt mache; bei dem engen Zusammenhange aller Wissenschaften dürften wir eigentlich in keiner ganz unwissend sein (a. a. O. S. 26).

Die Erziehung gedeiht nach seiner Ansicht am besten da, wo häusliche und Schulzucht zusammenwirken. Da aber leider die Mehrzahl der Eltern die Erziehung im Hause vernachläßigt, so sollte die Obrigkeit sie zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken und sie dabei, im eigenen Interesse des Staates, unterstützen: denn durch frühzeitigen, guten Unterricht wird der Trägheit, Ausgelassenheit, Armut, Bettelei und andern Uebeln der Gesellschaft gesteuert. — Eine umsichtige Behandlung eines jeden Schülers nach seinem Naturell, Anwendung von Strenge bei nachläßigen und ausgelassenen, Milde bei bescheidenen und eifrigen, die richtige Erkenntnis, wo ein Schüler mit Strafen zur Pflicht getrieben, wo nur mit Worten zurechtgewiesen oder durch Lob geweckt werden müße — gehört zu den schwierigsten und zugleich wichtigsten Aufgaben des erziehenden Lehrers. Uebrigens soll die Jugend gewöhnt werden, sich in ihren Hoffnungen auch einmal getäuscht zu sehen, soll abschlägige Antworten, Reden, Handlungen, Eigenheiten anderer ertragen lernen, die Nichtwillfahrung selbst gerechter Wünsche sich mitunter gefallen lassen. Severa haec est et in speciem inhonesta educatio, sed viros gignit praestantes (a. a. O. S. 300). Die Nachsicht ist das Verderblichste in der Erziehung, im öffentlichen und im Privatleben. Der Zweck der Erziehung wie des Unterrichtes wird ferner nur erreicht durch Uebereinstimmung und Gleichmäßigkeit. Ohne gewichtigen Grund darf kein Lehrerwechsel stattfinden und ein längeres Beibehalten derselben Autoren ist deshalb auch aus pädagogischen Gründen dem häufigen Wechsel und der Lectüre kleinerer Partieen vorzuziehen. — Die Zeitdauer des Lernens läßt sich nicht für alle Fälle bestimmen: sie richtet sich nach der Verschiedenheit der Begabung, hängt auch von äußeren Einflüssen und Verhältnissen ab. Durchschnittlich soll jedoch der Jüngling im 18. Lebensjahr die Grundlage der beiden classischen Sprachen, die Theorie des Redens und des Stils, die Principien der Philosophie kennen, darauf bis zum 24. Jahre dem akademischen Studium der Theologie, Jurisprudenz oder Medicin obliegen und dann im öffentlichen und Staatsdienste die Theorie mit der Praxis verbinden (a. a. O. S. 19 f.).

Bei der Organisation des Augsburger Gymnasiums konnte W., wie er selbst sagt, aus den ihm bereits vorliegenden Schulschriften Sturms nur wenig für seinen Zweck gebrauchen. Er stimmt aber doch mit demselben in vielem überein, was bereits als Gemeingut der besseren Schulorganisatoren jener Zeit anzusehen ist, wie z. B. in einem durchgebildeten Classensystem, in dem engen Anschluß der Classen an einander durch folgerechte Vertheilung der Lehrpensa, in der Wiederholung des vorhergehenden Pensums am Anfang des folgenden Cursus und, sobald es die Augsburger Verhältnisse zuließen, in den einjährigen Cursen und jährlichen Versetzungen. Vor Sturm voraus hat er den besseren Abschluß der Gymnasialstudien nach oben (sein publicum auditorium war keine Sturm'sche Akademie, sondern eine Art von Selecta) und die scharfe Trennung derselben von denen der Universität, für welche letztere jene die allgemeine Vorbereitung abgeben, ohne irgendwie vorzugreifen. Innerhalb des Lehrplanes läßt er offenbar den Lehrern im einzelnen größere Freiheit in methodischer und didaktischer Hinsicht: er kennt nicht die mit rücksichtsloser Consequenz von der untersten bis zur obersten Classe durchgeführte Imitationstheorie, durch welche Sturm Schüler wie Lehrer in der von ihm vorgeschriebenen Richtung zu bleiben nöthigte; die Diarien der Schüler und die nach der Nomenclaturmethode eingerichteten Exempelbücher, die übrigens einer der besten Lehrer an Sturms Schule selbst für die Oberclassen wenigstens als geisttödtend verwarf, konnte er seinem Zwecke nicht anpassen. — Die Fertigkeit im lateinischen Ausdruck für Rede und Schrift — für die letztere auch im griechischen — soll sich der Schüler in freierer Weise, nemlich so aneignen, daß er auf der untersten Stufe täglich zwei, am Schlusse der Nachmittagstunden vom Lehrer aufgegebene Wörter, dann auch ein Sätzchen zu Haus auswendig lernt und sich zu eigen macht; in der Schule selbst

wird eine ciceronische Stelle mit der deutschen Uebersetzung an die Tafel geschrieben und die Aufmerksamkeit des Schülers, je nach seinem Kenntnisstand in der Grammatik, auf die Formen des Ausdruckes hingelenkt. Mehr Wörter, größere Sätze werden in der folgenden Classe aufgegeben, bis ein genügender Vorrath zugleich mit der grammatischen Regel im Gedächtnisse festsitzt und der Schüler bei der Uebersetzung einer deutschen Aufgabe ins Lateinische sofort die lateinischen (am besten ciceronische) Ausdrücke und Redewendungen unmittelbar an die Stelle der deutschen zu setzen im Stande ist, aber ja nicht nach der Muttersprache und im Anschluß an diese sich eine Latinität anbildet, die gar keine ist (z. B. facere bonum vultum und esse bonos socios). Eben deshalb verwirft er auch das Lateinsprechen der Schüler der Unterclassen, welches Sturm u. a. bekanntlich damit vertheidigten, daß ja die alten Römer selbst als Kinder auch nur gelallt und dann erst sprechen gelernt hätten. Allmählich werden die Uebungen in der lateinischen Composition umfangreicher und durch die Wahl der Stoffe schwieriger, auch griechische Themen werden zu Grund gelegt und dann freie Arbeiten versucht. Daneben geht der auf alle Classen vertheilte systematische Unterricht in der Grammatik her, bis zuletzt Dialektik und Rhetorik sich anschließen. In der letzteren räth jedoch W. sich nur mit den wichtigsten Lehren bekannt zu machen und die minutiösen Details denen zu überlassen, welche eine gekünstelte Rede und glatte Worte einem von gediegener Sachkenntnis zeugenden Inhalt vorzögen. Vom größten Nutzen ist aber für den sich bildenden Stilisten auf dieser Stufe die unausgesetzte und sorgfältige Lectüre der besten Autoren. Endlich wird noch den Schülern der beiden obersten Classen empfohlen, sich selbst Wörter- und Phrasensammlungen aus den Classikern anzulegen, wobei das Einzelne nur unter die allgemeinsten Rubriken (Theologie, Jurisprudenz, Moral, Medicin, Ackerbau, Schifffahrt, Handel u. dgl.) zu bringen ist. Mehr soll man selbst von diesem Lebensalter noch nicht verlangen (offenbar im Gegensatze zu Sturm).

Sein Verfahren bei der Exposition beschreibt er wiederholt: für Schüler der unteren Classe z. B. in der I. Augsb. Schulordnung (Vormbaum S. 447. v. Raumer I. S. 253) und mit großer Ausführlichkeit in den Progymnasmata ad aliquot Ciceronis locos (Beigabe zur Tab. comp. p. 381—453). Das zu exponirende Sätzchen wird gelesen, gelernt und mit lauter, deutlicher Stimme hergesagt. Dann werden die einzelnen Worte, wie sie gerade auf einander folgen, nach ihrer eigentlichen Bedeutung in das Deutsche übersetzt und analysirt; z. B. in dem Sätzchen »a diis immortalibus sunt nobis agendi capienda primordia« erklärt der Schüler: a, ab, abs „von, ab;" diis von deus „Gott;" immortalibus von mors „Tod," wovon mortalis „sterblich" und von immortalis „unsterblich" immortalitas u. s. w. Hierauf werden die zusammengehörigen Worte gesucht und übersetzt, wie deus immortalis „der ewige, allmächtige Gott;" capere primordia, d. i. ordiri, incipere „anfangen" u. s. w. Nun folgt eine wörtliche Uebersetzung des Ganzen „von Göttern den unsterblichen sind uns des Handelns zu nehmen die Anfänge." Darauf werden die Worte construirt: primordia agendi sunt capienda nobis a diis immortalibus mit Erläuterung des Syntaktischen. Wenn dann auch diese Wortstellung beim Uebersetzen der deutschen noch nicht entspricht, so wird jetzt die gut-deutsche Uebersetzung hinzugefügt, auch eine und die andere noch freiere, die nur denselben Gedanken wiedergiebt, und endlich eine griechische, die ebenfalls zuerst wortgetreu (ἀπὸ θεῶν τῶν ἀθανάτων εἰσὶν ἡμῖν τοῦ πράττειν ληπτέαι αἱ ἀρχαί), dann gut griechisch (ἀπὸ θεῶν ληπτέον ἡμῖν τοῦ πράττειν τὰς ἀρχάς) sein soll. Dazu wird von dem Schüler eine sorgfältige Vorbereitung mit Hülfe des Lexikons und der Grammatik verlangt, so daß derselbe schon zu Hause sich darüber klar geworden sein muß, was er ohne Hülfe des Lehrers verstehe und was nicht. Daß dieses Verfahren an die Hamilton'sche und ähnliche neuere Methoden erinnert, ist wohl wahr: die systematische Grammatik nahm aber doch bei Wolf eine wesentlich andere Stellung ein, als bei diesen, und seine Hauptabsicht war, den Schüler durch eine solche wörtliche Uebersetzung zu fortgesetzter Vergleichung der beiden alten Sprachen mit der Mutter-

ſprache zu nöthigen und dadurch die Eigenthümlichkeiten jener, ſowie Spracherſcheinungen überhaupt unmittelbar zum Bewußtſein zu bringen. — Bei der Interpretation der Autoren in den Oberclaſſen (Praef. ad comm. in Cic. de off. p. 2 sq.) läßt ſich W. auf die varia lectio nur inſoweit ein, als aus derſelben für Abrundung und Schönheit des Satzbaues oder für größere Deutlichkeit des Gedankens etwas gewonnen wird. Eine Dispoſition des zu leſenden Werkes, welche der Lehrer vorausſchickt, ſoll dem Hörer den Zuſammenhang der einzelnen Theile und die Geſtaltung des Ganzen vor Augen führen. Die Wort- und Sacherklärung faßt er kurz und übergeht alles, was der Schüler aus den ihm zu Gebote ſtehenden Hülfsmitteln ſelbſt entnehmen kann und ſoll. Ueber gelegentliche Erwähnungen aus der Geſchichte, Mythologie und andern Wiſſenſchaften müßen die Schüler ebenfalls die von dem Lehrer ihnen bezeichneten Autoren ſelbſt privatim nachleſen und damit Geographie und Chronologie verbinden: in der Schule kann und darf nicht alles gelehrt werden, am wenigſten gleichzeitig (vgl. auch comm. in Cic. de off. p. 192. 481). Es iſt ferner nicht nöthig, daß der interpretirende Lehrer alles ſprachliche und ſachliche ſchon da, wo es zum erſten Male vorkommt, vollſtändig abthut und einprägt, ohne zu bedenken, daß dies den Lernenden langweilt und daß ja das meiſte wiederholt vorkommt, alſo durch die gelegentliche Wiederholung im Verlauf des der Lectüre zu Grund gelegten Werkes mühelos gelernt und behalten wird. Für durchaus verwerflich erklärt W. mit vollem Recht alle Excurſe über Dinge, die nur zufällig von einem Autor genannt werden, wie wenn der Interpret bei Erwähnung der Philoſophie oder Aſtronomie ſich über dieſe Wiſſenſchaften des weiteren auslaſſen wollte. Die Hauptſache bleibt dann noch die Erfaſſung und Aneignung des Sachgehaltes: denn die Sprache iſt ja an und für ſich noch keine Gelehrſamkeit, ſondern nur die Vorhalle, durch die man in die claſſiſche Welt eintritt.

Für die deutſche Mutterſprache zeigt W. nicht allein perſönlich ein beſonderes Intereſſe, ſondern ſchenkt ihr auch in der Schule größere Aufmerkſamkeit als irgend ein anderer Schulmann ſeiner Zeit. Es iſt ihm ein wahres Herzensanliegen, daß die ſtudirende Jugend auch ein gutes Deutſch ſchreiben lerne. Von der erſten Deliberatio an (ſ. Vormbaum S. 477 ff.) ertheilt er häufig zeit- und ſachgemäße Winke und Vorſchriften für eine beſſere Handhabung der deutſchen Sprache beim Ueberſetzen; am eingehendſten wieder in den Progymnasmata (a. a. O. S. 405—411); und am Schluſſe des Commentars zum Somnium Scipionis S. 60 giebt er ſelbſt den Anfang dieſer Schrift als deutſche Ueberſetzungsprobe mit rechtfertigenden Anmerkungen über das von ihm eingehaltene Verfahren; ſo z. B. über Moderniſirung antiker Worte und Ausdrücke, die man in wörtlicher Uebertragung nicht ohne Commentar verſtehen würde, über Vermeidung der durch Hülfszeitwörter ſchleppenden Verbalformen, Setzung des Poſitivs an die Stelle des lateiniſchen Superlativs u. dgl. m. In einer beſonderen Abhandlung de orthographia Germanica ac potius Suevica, die er im Jahre 1556 dem opus Rivianum p. 584 sqq. beigab (vgl. Gottſched, Beitr. zur krit. Hiſt. der d. Spr. 23. Stück S. 355 ff.), iſt er mit Quintilian (I. 7, 30) der Anſicht, daß, wo der Gebrauch nicht etwas anderes feſtgeſetzt habe, jedes Wort ſo geſchrieben werden müße, wie es in der Ausſprache laute. Letztere ſei zwar in verſchiedenen Gegenden Deutſchlands eine verſchiedene, aber neben den zahlreichen Dialekten gebe es doch auch eine allgemeine Sprechart, die das Beſte auswähle und darnach ſchreibe, wie z. B. bei Hofe. Leute, die nie aus ihrer Vaterſtadt herausgekommen, gewöhnten ſich Falſches an, ſprächen die Worte unrichtig aus und ſchöben in die Schrift unnöthige Buchſtaben ein. Dieſe Fehler müße der Lehrer in der Schule frühzeitig verbeſſern, in manchen Fällen jedoch auch das Dialektiſche für berechtigt anſehen, anderes nach dem Wohlklang entſcheiden. Nach dieſen und ähnlichen Grundſätzen beurtheilt er dann die von ihm aufgezählten Conſonanten, Vocale und Doppellaute, die in verſchiedenen Gegenden Deutſchlands gehört werden, mit Beobachtung ihrer Ausſprache hauptſächlich in Schwaben, Bayern, Franken, Sachſen. Auf die Reinheit des Mittelhochdeutſchen im 13. Jahrh. oder auf die Geſetze

der Ableitung zurückzugehen, das kommt dem gelehrten Kenner des Griechischen und Lateinischen gar nicht in den Sinn und die Abhandlung zeugt, im allgemeinen wenigstens, von dem niedrigen Standpunct, welchen damals eine wissenschaftliche Behandlung der deutschen Grammatik einnehmen mußte. Uebrigens verwirft W. das y in deutschen Wörtern, das gk in Dangk, gedengken statt ck, auch das c könne wegfallen und statt Danck nur Dank geschrieben werden; ebenso das h im thun, unterthänig, überhaupt sei ihm das h nach Consonanten zweifelhaft. Als dialektisch berechtigt erlaubt er dem Schweizer Kilk, dem Sachsen Kirche, dem Niederdeutschen Kerke; aber der Allgäuer darf nicht Meaminge, der Schwabe nicht obergost und untergost, der Württemberger nicht auwai schreiben u. dgl. m. Auch mit dem Gedanken an eine deutsche Gesammtschriftsprache beschäftigte sich Wolf. Im Commentar zu Cic. de off. p. 384 erklärt er alle Uebersetzungen ciceronischer Schriften für ungenügend. Die Schwierigkeit liege in dem Zustande der deutschen Sprache selbst, in den zahlreichen Mundarten, in dem Mangel an mustergültigen Autoren, an Wörterbüchern und überhaupt an einer Auctorität (vgl. Prog. a. a. O. S. 409). Deutschland bedürfe eines Mannes von eben solchem Talent und ausgebreiteter Sach- und Sprachkenntnis, wie Cicero war, von gleichem Streben beseelt, seinem Vaterlande zu nützen, und von hervorragender Stellung in der Oeffentlichkeit, um durch seine Schriften eine solche Auctorität zu werden. Demnach hatte W. im J. 1563 noch nicht erkannt, daß sein Wunsch bereits erfüllt und das große Werk (freilich keine Geschichte der Philosophie, wie er sich dachte) vollendet war, das neben seinem Hauptzwecke auch die Norm für die Ausbildung der neuhochdeutschen Schriftsprache werden sollte.

Diese freieren Ansichten und Grundsätze fanden zwar durch die dem opus Rivianum von 1578 beigegebenen und im J. 1587 in den 2. Theil der Institutio lit. aufgenommenen Schulschriften Wolfs auch in weiteren Kreisen Verbreitung und Anerkennung (vgl. die Lobrede von Dresser); dagegen war der persönliche Einfluß, den er als Schulmann nach außen und über den Ort seiner amtlichen Wirksamkeit hinaus auf die Zeitgenossen übte, nicht so bedeutend, wie man es bei der hohen geistigen Begabung des Mannes hätte erwarten und im Interesse der Schule wünschen sollen. Ein großer Theil der Schuld hiervon trifft ihn selbst, auch wenn wir gern zugeben, daß die Natur ihm so manches versagt hatte, wodurch anderen der Einfluß nach außen und eine glänzendere Entwicklung praktischer Tüchtigkeit wesentlich erleichtert wurde. Schon Melanchthon wünschte ihm, bei Gelegenheit der oben erwähnten Empfehlung nach Mühlhausen, ein mehr imponirendes Aeußere; das angeborne Herrschertalent eines Trotzendorf war ihm ebensowenig verliehen wie die geniale Harmlosigkeit eines Neander, und jene altitudo animi, mit der ein Johannes Sturm über die kleinen Geister, die sein großes Werk im kleinen bemäkelten, hinwegschritt, fehlte ihm gänzlich. Seine Reizbarkeit und Empfindlichkeit dürfte großentheils mit körperlichen Leiden zu entschuldigen sein; daß aber derselbe Mann, welcher sich in seinen Schriften und in der Schule nirgends als Pedant oder Sonderling, sondern nur als feiner Beobachter und Kenner des Lebens und Treibens der Welt erweist, der sich über sociale Verhältnisse und Fragen mit seltener Klarheit und Schärfe ausspricht, der seinen Schülern vortreffliche Lehren über den Umgang mit Menschen ertheilt, — daß dieser Mann in Klagen ausbricht, wenn er selbst mit Menschen zu verkehren hat, die seinen idealen Grundsätzen und hohen Anforderungen nicht entsprechen, daß er verzagt und kleinmüthig zurückweicht, gleich bereit ist, das Spiel verloren zu geben und auf eine Beifallsspende von Seiten des hohen Magistrates hin auch wieder aufzunehmen, daß er als Rector sich von der ihm lästigen Aufsicht über seine Lehrer entbinden läßt, daß er nur auserwählte Schüler unterrichten will, daß er sich des Verkehrs mit der großen Welt entwöhnt und dann die selbstverschuldete Unfähigkeit, sich in derselben zu bewegen, doch schmerzlich empfindet und bitter beklagt, daß er sich so des persönlichen Einflusses nach außen selbst beraubt — das dürfte auch mit den eigenthümlichen Schicksalen und Lebensverhältnissen des Mannes nicht genügend

entſchuldigt werden können. Kein Wunder, wenn der große Gelehrte und klare Denker, den Melanchthon als eine ſokratiſche Natur empfiehlt, bei aller Tiefe ſeiner Einſicht in das Schulweſen doch ein ſolcher „Muſterrector“ wie Sturm nicht werden konnte.

Voßler.

Wolke, Chriſtian Heinrich, wurde 1741 zu Jever in Oldenburg geboren. Sein Vater, ein äußerſt thätiger Mann, war Landwirth und Viehhändler; ſeine Mutter, auch aus bäuerlichem Geſchlecht, wird uns als ein „geſundes, raſches Weib“ geſchildert. Dem früh geweckten Lerneifer des Knaben ließen die verſtändigen Eltern ſeinen Lauf. Er beſuchte das Gymnaſium ſeiner Vaterſtadt, begab ſich dann nach Vollendung ſeiner Studien im September 1763 nach Göttingen, wo er unter Böhmer, Beckmann, Meiſter und Selchow die Rechte ſtudirte und zugleich bei Käſtner, Hollmann, Büttner, Heyne philoſophiſche und mathematiſche Vorleſungen beſuchte. Als 18 Monate nach ſeiner Ankunft auf dieſer Hochſchule ſein Vater ſtarb, gab er die Rechtswiſſenſchaft auf, um vorzüglich der Mathematik und Phyſik Zeit und Kraft zu widmen, und fieng an, Unterricht in der Theorie der bildenden Künſte, im Zeichnen und in der Perſpective zu geben. Nach anderthalb Jahren wurde er durch Vermittlung des Prof. Hollmann als Lehrer der Mathematik nach dem Kloſter Gerode, auf dem Eichfelde am Harze, berufen, wohin er im Anfang des Octobers 1766 abgieng. Da er aber von dem Prälaten Ambroſius ſehr ſchlecht behandelt wurde, ſo verließ er in der Mitte Decembers dieſe ſchöne Gegend wieder, und wanderte zu Fuß in das Kloſter Walkenried im Braunſchweigiſchen, von da nach Bielefeld auf dem Harze, dann zurück nach Gerode und über Duderſtadt und Göttingen nach Leipzig, wo Gellert, Erneſti und Winkler, durch Briefe von Käſtner, Heyne und Hollmann ihm geneigt gemacht, ſeine Gönner wurden. Hier beſuchte er ſeit Januar 1767 die Vorleſungen von Gellert, Winkler, Erneſti, M. Rudolph und Zoller; gab Privatſtunden in der Matheſis und nahm Antheil an dem Unterricht in der Zeichenakademie unter der Leitung Oeſers und der Aufſicht Geiſers. Zu Michaelis 1769 reiſte er nach Jever zurück, hofmeiſterte dann bei einem Oldenburger Hofmeyer zu Ovelgönne, deſſen Sohn er bis zur juriſtiſchen Doctorpromotion vorbereitete. Er faßte nun den Entſchluß, nach London zu gehen, und dort als Jugendlehrer oder Erzieher ſein Unterkommen zu ſuchen. Um ſich aber zu dieſem Zwecke einige Empfehlungen zu verſchaffen und Bekanntſchaften zu machen, reiſte er mit einem Empfehlungsbriefe an den Paſtor Götze nach Hamburg. Doch hier erhielt ſein Leben eine andere Wendung. Durch Büſch an Baſedow empfohlen, wurde er von dieſem zum Gehülfen bei Ausarbeitung ſeines Elementarwerks in ſein Haus aufgenommen. Das Zeichnen und Radiren hatte Wolke ohne beſonderen Lehrmeiſter früher gelernt. Hier half er mit Vorliebe bei der Erziehung von Baſedows Emilie, indem er ganz auf die anticipirende Haſt des Vaters eingieng, die Herder treffend mit den Verſuchen des Forſtmanns vergleicht, welcher die jungen Eichen, indem er ihnen die Herzwurzel nimmt, in 10 Jahren ſo weit bringen will, als die Natur in 50 oder 100. Täglich widmete er dem noch nicht ein Jahr alten Kinde drei halbe Stunden, zeigte ihr allerlei vor, ließ ſie correct nachſprechen, lehrte ſie, vorſichtig zu fallen, durch Anklammern das Fallen zu vermeiden. „Sorgfältig verhüteten wir die durch Scherz und Ernſt in der gewöhnlichen Erziehung verurſachte Verwirrung der Begriffe; z. B. im Spiegel ſah Emilie ihr Bild, nicht ſich ſelbſt; auf Gemälden keine Menſchen, kein Thier, keinen Baum, aber wohl ihre Abbildung; das gekochte Fleiſch mit Knochen von einem Huhn hieß nicht mehr Huhn, die Puppe nicht Kind, der Zahlpfennig nicht ein Ducaten.“ Durch frühzeitige planmäßige Uebung im Buchſtabiren ward das Kind am Ende des dritten Jahres zum fertigen Leſen gebracht. Bald darauf lernte Emilie bei einer dreimonatlichen Abweſenheit des Vaters, zur Ueberraſchung bei ſeiner Rückkehr, franzöſiſch parliren. Im fünften Jahre wurde in ähnlicher Weiſe das Latein vorgenommen, Um aber nichts zu verſäumen, wurde Emilie auch zur Wirthſchaftlichkeit und Ordnung in Haus und Küche angehalten. Sodann lernte ſie ſich freuen über Gott, als aller Menſchen höchſt weiſen und höchſt gütigen Vater, ſowie über ſeine Wohlthaten in den

Naturerscheinungen nicht minder wie über die Geschicklichkeit und menschliche Gestalt ihres Körpers, über die Vernunft ihrer Seele. Vor Blitz und Donner hatte sie keine Furcht, ebenso wenig wie vor Hexen und Gespenstern; Spinnen und Frösche sah sie mit Gleichmuth. Man staunt weniger über die Erziehungsresultate, als über die unbefangene Genugthuung, mit der Basedow und Wolke dieselben in ihren Berichten über das Philanthropin producirten. Wolke fällt hierbei das edlere Theil zu. Während ihn eine warme und thatfreudige Begeisterung erfüllt, liegt bei Basedow in der Schaustellung seines Kindes ein gut Stück Speculation auf Augen und Beutel des Publicums.

Derselbe Gegensatz der beiden Männer zeigt sich auch in ihrer Thätigkeit an dem 1774 in Dessau errichteten Philanthropin. Während Basedow in Posaunentönen die „Wohlthäter der Menschheit und verständigen Kosmopoliten" zum Schauen und Beisteuern aufforderte, lag Wolke der Arbeit in dem ihm lieben Kinderkreise ob. Daß er eine den Kindern sympathische Pädagogennatur war, bezeugt Prof. Schummel bei seinem Bericht über das Examen im Philanthropin (im Mai 1776), den er „Fritzens Reise nach Dessau" betitelt, in folgender Schilderung: „Papa fragte nach Wolke. Er war eben bei Tisch, kam aber sogleich heraus. Er ist ein großer, langer Mann und sieht im Gesicht sehr hager aus; aber ich weiß schon, das kommt vom vielen Arbeiten her; denn er arbeitet oft Tag und Nacht. Sonst sieht er so gut und so freundlich aus, man muß ihm aufs erste Mal gut sein. Er fragte uns, ob wir wollten mit herein kommen und die Philanthropisten speisen sehen? Den Augenblick machte er die Thüre auf und führte uns herein. Der ganze Tisch saß voll von Großen und Kleinen, ein einziges Frauenzimmer war dabei, das war Madame Wolke."

Wolke ist es auch, der den frischen Zug kindlichen Humors in das Examen hineinbringt. In den mancherlei Commandirspielen, den Zeichenübungen, bei welchen er mit geschickter Hand an die Tafel warf, was die Kinder lateinisch commandirten, den Rechenaufgaben, bei welchen sich Herr Wolke gern corrigiren ließ, wenn er sich quasi verrechnet hatte, zeigt sich der geborne Lehrer, dem es beim Gespräch mit Kindern wohl ist, wie dem Fisch im Wasser. Und da einmal auch bei diesem Examen nach den Basedowschen Grundsätzen die traurige Besprechung der geschlechtlichen Verhältnisse nicht umgangen werden sollte, so war Wolke noch der Mann dazu, um die Sache ohne erheblichen Anstoß und mit Ernst, ja zur Rührung der Hörer durchzuführen. Daß auch er hierin mit voller Ueberzeugung in den Wegen Basedows gehe, hat er in einem Aufsatz des zweiten Jahrgangs der pädagogischen Unterhaltungen gezeigt, der die Ueberschrift trägt: „Wann und wie soll man die Kinder belehren, daß ihre Väter und Mütter die Ursachen ihres Lebens sind."

In dem Jahre der erwähnten Prüfung trat Campe in die Direction des Philanthropins, legte sie aber schon im Jahre darauf nieder. Basedow übernahm die Leitung noch einmal, wobei ihm Wolke als Vicecurator zur Seite stand. Basedow, eifersüchtig auf die Erfolge der ruhigen und gleichmäßigen Arbeit Wolkes, trat indes 1778 ganz aus, und Wolke führte unter Mitarbeit von Salzmann, Olivier, dem Dichter Matthisson und Spazier die Direction des Philanthropins bis 1784. In treuer und uneigennütziger Arbeit stand ihm seine Frau zur Seite. Aeußerer Gewinn war ihm in den 10 Jahren seines Wirkens in Dessau nicht geworden; seine Gesundheit war bei der rastlosen Unterrichtsthätigkeit, mit welcher schriftstellerische pädagogische Arbeiten abwechselten, sehr angegriffen. An Anerkennung seiner Thätigkeit fehlte es ihm freilich nicht. Eine gewichtige Stimme derselben hören wir aus einem Briefe Kants an den Hofprediger Crichton in Königsberg vom 29. Juli 1778: „Das von Basedow angefangene (eigentlich nur veranlaßte und angekündigte) Institut, welches jetzt unter der völligen Direction des Herrn Wolke steht, hat unter diesem unermüdeten und für die Reform des Educationswesens geschaffenen Manne eine neue Gestalt genommen . . . Die Welt fühlt jetziger Zeit das Nothwendigste einer verbesserten Erziehung lebhaft; aber verschiedene deshalb gemachte Versuche wollten nicht gelingen. Die Anstalt des Herrn von Salis und die Bahrdtische

haben aufgehört. Und nun steht allein das Dessauische Institut; sicherlich bloß deswegen, weil es den durch keine Hindernisse abzuschreckenden, bescheidenen und unbeschreiblich thätigen Wolke an seiner Spitze hat, der überdem die seltene Gemüthsart besitzt, seinem Plane ohne Eigensinn treu zu bleiben, und unter dessen Aufsicht diese Anstalt mit der Zeit die Stammmutter aller guten Schulen in der Welt werden muß, wenn man ihr nur im Anfang von außen Beistand und Aufmunterung leisten will."

Eine zweite Lebensperiode bildet der Aufenthalt Wolkes in Rußland in den Jahren 1784 bis 1801. Er reiste als Begleiter eines seiner Zöglinge, des Grafen Ernst von Manteuffel, zunächst zur Wiederherstellung seiner angegriffenen Gesundheit, über Dänemark und Schweden nach St. Petersburg. Hier wurde er von seiner Landsmännin, der Kaiserin Katharina II., sehr gnädig aufgenommen. Von den durch ihre freigebige Hand ihm bestimmten 20,000 Rubeln erhielt er freilich nichts; denn an der Kasse bot man ihm statt des Gnadengeschenks die Liste der vor ihm Bedachten und noch nicht Befriedigten; die als Abstandssumme ihm offerirten 1500 Rubel schlug er aus. Im übrigen gestalteten sich seine äußeren Verhältnisse glänzend, seitdem er von Dessau aus unter Bewilligung einer Pension seiner Verpflichtungen dort entbunden war, und seine Familie zu dauerndem Aufenthalt nach St. Petersburg hatte kommen lassen. Seit dem glänzenden Ausfall einer öffentlichen Probe waren die russischen Großen für seine Methode aufs wärmste eingenommen. Der Chef der kaiserlichen Cadettenanstalt, Graf Balmaine hatte ihm nemlich 12 Cadetten zur Verfügung gestellt, von denen die Hälfte Nationalrussen, die andern Livländer, aber ebenfalls der deutschen Sprache nicht vollkommen mächtig waren. Nach einmonatlichem Unterricht derselben sollte Wolke das Meisterstück seiner Pädagogik vor zahlreichen, gewählten Zeugen, unter denen sich auch der Dichter Klinger befand, produciren. Am festgesetzten Tage wurden auf die Bitte Wolkes ein paar eben fertig gewordene, den Schülern also bisher unbekannte Gemälde herbeigeschafft, und die jungen Russen antworteten auf die an sie in deutscher Sprache gerichteten Fragen deutsch zum Staunen der Anwesenden. Als aber Wolke eine ihm dictirte „2 Ellen lange" Zifferreihe auf eine Holztafel schrieb, und ein Russe sofort nach Enthüllung der Zahlen dieselben vollständig richtig nach ihrem decadischen Werthe deutsch hersagte, fragte ein anwesender Professor Kraft, bisher Gegner Wolkes, ihn ganz erschrocken, ob er denn hexen könne. Unschwer erkennt man die Duplik des Dessauischen Examens.

Nach der Prüfung wurden sofort 2000 Silberrubel auf das von Wolke angekündigte „Buch zum Lesen und Denken" subscribirt.

Von jetzt an war seine Lage in St. Petersburg eine sehr gesicherte, ja glänzende. Sein ursprünglich auf 30 Zöglinge angelegtes Erziehungsinstitut wuchs bald um mehr als die doppelte Zahl. In der gewohnten Unermüdlichkeit gab Wolke an demselben täglich 8 Unterrichtsstunden, und konnte dem Ansuchen vieler vornehmen Häuser, außerdem noch Privatstunden zu ertheilen, doch noch gerecht werden.

Eigner Trieb und die Achtung, die Rußlands damalige Beherrscherin für das Studium der Sprachen öffentlich geäußert hatte, bestimmten Wolke, seine Nebenstunden auf die Untersuchung der Leibnitz'schen Idee von einer allgemeinen Sprache zu verwenden. Er gab 1789 eine Nachricht von dem Erfolge seiner Bemühung heraus und sprach darin von einer allgemeinen wortlosen Schriftsprache (er nannte sie Pasiphrasie) und zugleich von einer neuentdeckten Methode, in die Ferne zu schreiben (er nannte sie Telephrasie). Bei seinen Experimenten zur Telegraphie, wie wir es heute nennen, hatte er viel Ausgaben, aber wenig Erfolg und Dank.

Eine schwere Erkrankung an der Grippe, die den abgearbeiteten Mann an den Rand des Grabes brachte, mochte ihm die Rückkehr in das Vaterland besonders wünschenswerth erscheinen lassen. Er schied 1801 aus Rußland unter voller Anerkennung seiner Verdienste. Kaiser Alexander verlieh ihm den Titel eines Hofraths und bewilligte ihm eine jährliche Pension von 500 Rubeln. Das durch saure Arbeit erworbene kleine

Vermögen sollte er nicht aus Rußland mit heim nehmen. Er hatte es gutmüthig einigen Kaufleuten geliehen, die bei seinem Scheiden ihre Zahlungsunfähigkeit erklärten. Doch war Wolke durch die erwähnten Pensionen, denen die verwittwete Fürstin von Anhalt-Zerbst noch 200 Thaler jährlich hinzufügte, vor Mangel geschützt, wenn derselbe auch ab und zu in den nun folgenden Kriegszeiten an seine Thür pochte, da der warmherzige Alte mit dem Seinen nicht kargte, wenn es galt, seine Ideen zum gemeinen Nutzen zu verbreiten. In den letzten Jahrzehnten seines Lebens war er rastlos schriftstellerisch thätig. Er wandte seine Theilnahme den Taubstummen zu und schrieb über eine Behandlung und Heilung dieses Gebrechens durch Galvanismus, und ein Büchlein, „Wie Kinder und Taubstumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind." Ferner veröffentlichte er eine kurze Erziehungslehre und eine Anweisung für Mütter und Kinderlehrer. Die niederdeutsche Mundart war ihm als Muttersprache lieb und werth, er ehrte in ihr den Kern und Stamm der deutschen Sprache und gab eine Sammlung von Gedichten und Sinnsprüchen heraus: Sassische ok budische Gedigte, Sinsproke, Leder, Romansen, Balladen. Berlin bei Maurer. Ebenda erschien auch seine Anleitung zur Gesammtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung von 20,000 fehlerhaft gebildeten Wörtern. Schließlich mag noch seine Kinderbibliothek Erwähnung finden. Es sind sieben Bändchen, die eine Fibel, vier stufenweise geordnete Lesebücher mit Kupfern, ein Rechenbuch und eine Anleitung für Mütter, Erzieher und künftige Kinderschriftsteller bieten.

Weitgehenden Erfolg haben diese Schriften nicht gehabt, wenn auch dem redlichen Streben des Mannes die Anerkennung von seinen Zeitgenossen nicht versagt wurde. Er durfte mit Recht sagen: „Ich habe nie für Geld geschriftet und weit mehr Ausgaben als Einnahmen gehabt."

In Dresden, wo er längere Zeit gewohnt hatte, verlor er 1813 seine treue Lebensgefährtin, die im edlen Dienst an den Verwundeten vom Lazarethfieber befallen ward. Wolke übersiedelte nun nach Berlin, wo eine ehemalige Pflegetochter seines Hauses an einen preußischen Beamten verheirathet war. Dankbare Liebe verschönte seine letzten Jahre. Ein Kreis von Freunden umgab den freundlichen, bis zu seinem Ende frischen Greis. Am 18. Januar 1825 ist er gestorben. Zeune sprach am Grabe ein Gedächtniswort.

Literatur. Wolke hat zwei Selbstbiographieen hinterlassen. Die erste befindet sich in Basedows Schrift: Das in Dessau errichtete Philanthropin 1774. Die spätere, sein ganzes Leben umfassende bringt die allgemeine Schulzeitung des Jahres 1825 No. 111. Sie ist in der originellen Orthographie und Sprache verfaßt, die Wolke für die richtige und berechtigte hielt. Die Lebensgeschichte des Hofraths und Professors Christian Hinrich Wolke von Hasselbach, Aachen 1826, ist ein wohlgemeinter Panegyrikus, von Werth besonders in Betreff der persönlichen Beziehungen Wolkes in den letzten Lebensjahren. **A. Schorn.**

Württemberg. A. Volksschulwesen. I. Historisches. Auch in Württemberg, wie in anderen evangelischen deutschen Ländern, ist die Volksschule — im Unterschied von den schon früher vorhandenen Fachschulen (Schreib-, Rechen-, Klosterschulen), die für einen gegebenen Beruf vorbereiteten — eine Frucht der Reformation — zwar nicht eine unmittelbare, den ersten Erzeugnissen derselben auf kirchlichem Gebiete gleichzeitige, sondern eine nur allmählich aus deren Geiste und ihren keimreichen Principien erwachsene Frucht. Hatte doch Luther bei seinen gewaltigen Mahnworten an den Adel deutscher Nation und die Rathsherren aller deutschen Städte, daß sie christliche Schulen aufrichten sollen, zunächst lateinische Schulen im Auge, damit „fein geschickte Männer, die wohl regieren könnten Land und Leute, Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Aerzte, Schulmeister u. dergl. gewonnen werden." Und Melanchthon verordnet in den sächsischen Visitationsartikeln von 1527 und 1528 als ersten: „die schulmeister sollen vleis ankeren, das sie die kinder allein lateinisch

leren, nicht deudsch oder grekisch oder ebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen kinder mit solcher mannichfaltickeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schedlich ist." Man glaubte eben damals, nur durch den Unterricht im Latein lasse sich eine allgemeine Bildung erstreben. Und die Reformatoren wollten nicht gleich den radicalen Schwarmgeistern ihrer Zeit mit der gelehrten Bildung, der Errungenschaft der Vorzeit brechen, sondern sie zu Nutz und Frommen der Kirche und des gemeinen Wesens verwerthen. Was insonderheit Württemberg betrifft, so hatte, gleichwie in der 1501 für die (Elementar-) Schule in Stuttgart aufgestellten Schulordnung dem Schulmeister aufgegeben war, täglich wenigstens einmal in der Schule einen Durchgang zu halten und diejenigen Schüler, welche deutsch gesprochen hatten, mit schmaler Kost zu strafen (vgl. Sattler, Gesch. d. Herzogth. Württemberg, I. Beil. 2. Bd. S. 76), Herzog Ulrich noch im J. 1546 befohlen: „Zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Gemeinwesens die in den kleinen Landstädten neben den lateinischen Schulen bestehenden deutschen Schulen abzuschaffen, weil durch die deutschen die lateinischen Schulen verderbt und viele Knaben, so zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes durch Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt, versäumt würden, und aber ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und -Lesen ergreift."

Gleichwohl äußerte die Reformation durch das ihr inwohnende lebendige Princip den größten Einfluß auf die Entwicklung des Volksschulwesens. Schon die evangelische Lehre vom allgemeinen Priesterthum, welche die Scheidewand zwischen Klerus und Laien im Verhältnis zu Gott und Christo aufhob, sowie die Erhebung des Volkes zur Freiheit und Selbständigkeit in seinem geistigen und gemüthlichen Leben war geeignet, das volksthümliche Element auch im Schulwesen mehr zur Geltung zu bringen. Das evangelische Princip, daß die h. Schrift Quelle und Norm aller religiösen Erkenntnis sei, forderte das Lesenlehren, um den Gebrauch der Schrift zu ermöglichen. Jeder evangelische Christ, ohne Unterschied des Standes oder Berufs, sollte zu sicherem Bewußtsein der im Evangelium verheißenen und durch die Taufe dem Einzelnen versiegelten Gnade Gottes in Christo erzogen, sodann zur Betheiligung am kirchlichen Gemeindegesang und zur fruchtbaren Anhörung des göttlichen Worts befähigt werden. Dieses Bedürfnis drängte zu einem Schulwesen, das dem armen Landmann wie dem schlichten Bürger angehörte, und das, wenn es auch zunächst nur an den Katechismus sich anschloß, doch bald die elementaren Schulfächer in sich aufnehmen mußte. Mit der lutherischen Bibel ferner erhielt das Volk ein Lesebuch in guter, deutscher Sprache, ein Sprachbuch, aus dem es seine Sprache heraushörte und welches auch für die Behandlung der Realien Anknüpfungspuncte darbot.

Und hier steht Württemberg in vorderster Reihe. Es ist, sagt Heppe (in seiner Geschichte des deutschen Volksschulwesens II. Bd. S. 121 ff.), das Land, in welchem ein eigentliches Volksschulwesen am frühesten geschaffen wurde und dessen Einrichtungen für die Gestaltung der Volksschule in vielen deutschen Territorien mustergültig geworden sind, während in Kursachsen vor dem J. 1580 eigentliche Dorf- und Volksschulen noch nirgends vorhanden waren, seine Schulordnung von dem gedachten Jahre aber mit ganz geringen, unwesentlichen Aenderungen, welche fast nur den Ausdruck betrafen, aus der württembergischen vom J. 1559 entlehnt ist. Auch die braunschweigische Schulordnung von 1569 ist der württembergischen ganz nachgebildet. Der Fürst aber, welcher den Begriff der Volksschule zuerst klar und sicher erfaßte und an seine Verwirklichung Hand anlegte, ist der edle, um die Reformation nicht bloß seines Landes, sondern in weitesten Kreisen hochverdiente Herzog Christoph.

Er hat im J. 1559 eine Schulordnung erlassen, welche der großen Kirchenordnung, die in demselben Jahr erschienen ist, aber mancherlei zum Theil schon früher gedruckte Verordnungen enthält, einverleibt ist.*) Sie giebt eine auf alle Stufen des

*) Die Schulordnung von 1559 mit den Abweichungen der von Herzog Ludwig 1582 veranstalteten neuen Ausgabe zuletzt bei Vormbaum, Evangel. Schulordnungen I, 68—165.

Schulwesens bis zur Grenze der Universität sich beziehende Ordnung aus einem Gusse und mit sicherem, klarem Blicke. Neben den sogenannten Particular- oder lateinischen Schulen, womit sie sich ausführlicher beschäftigt, hat sie auch einen eigenen Abschnitt über die deutschen Schulen und motivirt die Errichtung derselben in der Vorrede mit den Worten: „Als wir auch etliche namhafte und volkreiche Flecken in unserem Fürstenthum und gemeinlich hart schaffende Unterthanen haben, so ihrer Arbeit halber nicht alle Zeit, wie noth, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen könnten. Damit dann dieselben arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nicht versäumt, fürnemlich aber mit dem Gebet und Katechismo und daneben Schreibens und Lesens ihnen selbs und gemeinen Nutzens wegen, deßgleichen mit Psalmensingen dester baß unterrichtet und christlich erzogen werden, wollen wir, wo bisanher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet, und darauf zu Versehung der deutschen Schulen und Meßnereien von unseren geordneten Kirchenräthen geschickte und zuvor examinirte Personen, so Schreibens und Lesens wohl berichtet, auch die Jugend im Katechismo und Kirchengesang unterrichten könnten, geordnet werden u. s. w.“*)

Freilich war sie noch ein schwaches Kindlein, diese Volksschule, welche Christoph in seinen fürstlichen Schutz nahm. Denn was heute in jeder guten Elementarschule im ersten Jahre erreicht wird, Kenntnis des Lesens und Schreibens, war damals die Aufgabe für die ganze Schulzeit. Gleichwohl trägt dieses Kind schon die Grundzüge an sich, welche die Volksschule trotz aller Wandlungen der Zeit vor anderen Anstalten kennzeichnet, und welche sie, mag sie auch in anderer Beziehung noch so reich sich entfalten, nicht aufgeben darf, ohne sich selbst aufzugeben. Sie trägt an der Spitze den Grundsatz: die Jugend soll mit der Furcht Gottes, rechter Lehre und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen werden. Die Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Schreiben und wie man daraus, daß die Schulmeister im Rechnen geprüft wurden, schließen darf, nach Bedürfnis einzelner Orte wohl auch Rechnen, sodann besonders Einübung des Katechismus und Gewöhnung zum Kirchengesang. Das Lesebuch aber war das Wort Gottes — Psalmbüchlein, Spruchbüchlein Salomonis und Jesus Sirachs, das Neue Testament u. dergl.

Wir finden den Anfang einer Classification — Eintheilung in drei Häuflein. „Das ein, darinn die jhenigen gesetzt, so erst anfahen zu Buchstaben. Das ander, die so anfahen, die Syllaben zusamen schlahen. Das dritt, wölche anfahen zu lesen und zu schreiben. Deßgleichen unter jedem Heuflein sondere Rotten machen, also das diejenigen, so einander in jedem Heuflein zum gleichesten, zusamengesetzt, darmit werden die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit geringert.“ Wir finden den Grundsatz der Stetigkeit im Unterricht ausgesprochen: „Die Schullehrer sollen nicht übereilen und fortfahren, die Kinder haben denn die Aufgabe wohl und eigentlich gelernt.“ Es wird auf deutliche Aussprache der Wörter gedrungen, ohne die einzelnen Sylben zu verschlucken. Es sind besondere Schreibhefte vorgeschrieben. Der Katechismus soll den Kindern wohl eingebildet und dieselben gewöhnt werden, ihn auch öffentlich vor der Gemeinde aufzusagen. Die Züchtigung betreffend „sollen die Schulmeister zu dem Züchtigen die Rutten gebürlichen gebrauchen, die Kinder nit poldern,

*) Raumer (Gesch. d. Pädag. Ausg. 3. Thl. I. S. 293) hält es für gewiß, daß die Schulordnung des berühmten Rectors zu Straßburg, Johannes Sturm auf die Schulordnung Herzogs Christoph, sowie auf die sächsische von 1580 Einfluß gehabt habe, was freilich vorzugsweise nur von der Organisation des gelehrten Schulwesens gelten kann; z. B. die Eintheilung der Classen n Rotten oder Decurien mit dem Decurio, der wöchentlich gewählt, auf seine Rottengesellen Acht haben sollte. Hiezu bediente sich Herzog Christoph eines Graubündners, Michael Torites, welcher längere Zeit in Straßburg mit der Lehrart Sturms sich bekannt gemacht hatte, später Professor der Wohlredenheit in Tübingen wurde und im Jahr 1577, wie er selbst an Peter Dasypodius schreibt, occupatissimus propter scholas totius ducatus war.

bei dem Haar ziehen, um die Köpff schlagen, Tolle geben oder dergleichen, sondern in dem straffen zimmliche Maß zur Besserung der Kinder, und nit Abschreckung von der Schul, halten." Wenn freilich zugleich heimliche Aufmerker unter den Kindern bestellt werden, so ist solches nach den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik nicht zu rechtfertigen.

Die Büttel- und Schützendienste werden vom Schulamt abgesondert, die Schullehrer einem Examen durch die Kirchenräthe unterworfen, welches sich auf Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen erstreckt. Die Schulaufsicht betreffend, so sollen „die Pfarrherren die Superattendenten sein, auch allwegen in 8 oder 14 Tagen unversehens, doch zu gelegener Zeit, sich in die Schulen verfügen und Acht nehmen, wie sich der Schulmeister gegen die Schuljugend mit Lehre und Disciplin halte, auch selber etliche darunter examiniren, damit er erkundigen möge, ob der Schulmeister fleißig und was er Frucht bei den Kindern schaffe." Die oberste Schulaufsicht führte der Kirchenrath, so daß die weltlichen Mitglieder desselben mehr die äußerlichen Verhältnisse der Schulen, die Theologi die inneren (Examinirung, Anstellung der Schullehrer, Leitung des Schulwesens selbst) zu besorgen hatten. Das Mittelglied zwischen dem Kirchenrath und den Ortspfarrern bildeten die Specialsuperintendenten, welche zugleich Visitatoren waren. Die Schulpflichtigkeit erstreckte sich zwar noch nicht auf den Schulbesuch, wohl aber auf das Anwohnen bei der Katechismuslehre. Für das Versäumen der letzteren sollen die Eltern gestraft werden.

Neben den lateinischen und deutschen Lehrern fand aber Herzog Christoph noch für nöthig, „in Stuttgart, Tübingen und Urach Modisten und Schreiber anzustellen, weil an guten Landschreibern und Rechnern für die Landschaft, Städte und Rathsschreibereien nit kleiner Mangel sei."

Wir haben hiemit die Grundzüge der ersten württembergischen Schulordnung gegeben, welche für die Entwicklung des Volksschulwesens für einen langen Zeitraum die Grundlage gebildet hat, freilich nur erst die Grundlage, worauf weiter zu bauen war. Denn von einer in allen Ortschaften des Landes zu gründenden Volksschule konnte vorläufig schon darum nicht die Rede sein, weil die allgemeine Schulpflichtigkeit der Kinder noch nicht ausgesprochen war. Sodann waren die Schulmeister auf dem Lande in der Regel zugleich Gerichtsschreiber, so daß in den Jahren 1562 und 1569 verfügt wurde, daß Schulmeister, welche Gerichtsschreiber wären, die Schule nicht versäumen, und daß die Gerichte die Arbeit wo möglich nicht auf die Schulstunden richten oder die Schulmeister zum wenigsten auf ein halb Stündlein in die Schule gehen lassen sollten. Mußten doch im J. 1588 die Schulmeister mit Ernst ermahnt werden, daß wo möglich auch die Sommerschulen eingerichtet werden, damit, was die Jugend im Winter gelernt, im Sommer nicht wieder vergessen werde, obwohl die Sitte, die Kinder nur im Winter zur Schule zu schicken, noch lange so allgemein blieb, daß man die Schulmeister in ordentliche und in Winterschulmeister eintheilte.

Es bedurfte einer Jahrhunderte langen Arbeit, bis auch nur ein regelmäßiger Schulbesuch erzielt, bis der Unterrichtsstoff den wachsenden Bedürfnissen der Zeit entsprechend vom Centrum aus nach der Peripherie hin erweitert, bis die Elemente einer rationellen Methode gefunden, bis eine geordnete und planmäßige Vorbildung der Lehrer angebahnt, bis endlich den Schullehrern eine würdige und ihrer Arbeit entsprechende ökonomische Existenz errungen ward.

Hätte nur auf dem von Herzog Christoph gelegten Grunde ruhig fortgebaut werden dürfen! Doch was gebaut oder angebahnt war, gieng in den Stürmen des 30jährigen Kriegs größtentheils wieder zu Grunde. Auf dem Lande waren fast nirgends Schulmeister und Schulhäuser vorhanden, und das Elend, das auf dem Volke lag, ließ an die Schule nicht denken. Gleichwohl ergiengen noch in den Jahren 1641 und 1644 Verordnungen, die Wiederherstellung des Schulwesens betreffend, die jedoch erst nach dem Frieden vollzogen werden konnten. Die Generalsynode vom J. 1649 hat neben

anderen Einrichtungen insbesondere die Schulpflichtigkeit der Kinder bei Strafe der säumigen Eltern angeordnet. Indes war es im J. 1672 erst an einigen Orten dahin gebracht, daß im Sommer wöchentlich an einem oder zwei Tagen Schule gehalten werden konnte. Als Ersatz galten die sonntäglichen Katechisationen, eine Stunde vor der Predigt, an welchen auch die erwachsene Jugend theilzunehmen pflegte. Man nannte sie Sonntagsschulen, in welchen schon frühzeitig auch Uebungen im Schreiben vorgenommen wurden. Ihre Organisation, wie sie im wesentlichen bis in die neuere Zeit fortbestand, nicht als Ersatz für die Werktagsschule, sondern als Fortbildungsanstalten für die confirmirte Jugend, erhielten sie durch die 9te Synodal-Verordnung vom 13. Januar 1739. Sie wurden nach Heppe (II. S. 141) überhaupt zuerst in Württemberg eingerichtet.

Waren bisher die Schullehrer in großer Abhängigkeit von den Gemeinden, so daß sie nach Ablauf jeden Jahres beim Gemeinderath um neue Bestätigung in ihrem Schulamte bitten mußten, und durch die ökonomische Noth gezwungen, als Spielleute bei Tanzbelustigungen oder als Gastwirthe und Dorfschützen sich ihr Brod zu verdienen: so war nun das Bestreben der Staatsgewalt in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts darauf gerichtet, den Schuldienern unbeschadet ihres Charakters als Gemeindediener eine mehr selbständige Stellung zu verschaffen. Es wurde ausgesprochen, daß nicht den Gemeinden das Recht zustehe, die Schullehrer zu entlassen, sondern allein dem Landesherrn. Die den Schullehrern „angehenkten Dienstlein" der Dorfschützen u. a. sollen abgeschafft werden. Es wurde auf Verbesserung ihres Einkommens Bedacht genommen und aus den noch vorhandenen Documenten genaue Competenzen jeder einzelnen Schulstelle angelegt. Die Lehrer wurden gleich den Geistlichen von der Frohn- und Militärpflicht befreit.

Eine weitere Entwicklung des württembergischen Schulwesens wurde begründet durch die „Erneute Ordnung für die deutschen Schulen des Herzogthums Würtemberg vom 26. Juni 1729." Sie wurde im J. 1730 auf Befehl des Herzogs Eberhard Ludwig im Druck und in allen Kirchen veröffentlicht und ist im J. 1782 mit einigen geringen Abänderungen nochmals publicirt worden. Sie ist unter sichtbarem Einfluß des Spener'schen Geistes entstanden, indem sie den religiösen Grundcharakter der Volksschule kräftig betont, und bezeichnet den Höhepunct, auf den sich die Schulgesetzgebung bis über die Mitte des Jahrhunderts hinaus im protestantischen Deutschland überhaupt erhoben hat. „Schulen," heißt es im 1. Capitel derselben, „sind der Vorhof des Heiligthums; schicket sich demnach nicht, daß sich in die Schulen ein Lehrer wage, der nach Gottes und der Menschen Urtheil für profan zu halten ist, so wenig als dergleichen Leute in das Heiligthum selbst, d. i. in die Kirche gehören. Darum soll sich keiner unterstehn, in die Schulen einzutreten, wenn er nicht einer ehrlichen Geburt und guten Leumundes ist." Ferner: „Das Christenthum ist das Hauptwerk. Schulen sind nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten des heil. Geistes, weil dem Herrn nicht allein mit geschickten, sondern mit frommen Leuten am meisten gedienet ist." — „Der Schulmeister muß sich festiglich entschließen, seine Lehre mit dem Leben zu zieren."

Daneben werden für die einzelnen Schulfächer praktische Winke gegeben. Im Schreiben wird bereits verlangt, daß die Schüler angehalten werden, von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben. Das Rechnen wird für eine nöthige Sache erklärt, ohne welche ein Hausvater oder Hausmutter nicht wohl zurechtkommen kann. Nur soll es erst bei Jenen in der 3. Classe getrieben werden, und zwar vom Einmaleins durch die 4 Species hindurch bis zur Regula de Tri und den Brüchen. Treffliche Vorschriften werden für die Schulzucht gegeben. „Die Seele einer guten Disciplin giebt des Schulmeisters Autorität und Ansehen. So lange es nur immer möglich ist, soll er mit Liebe, Freundlichkeit und Sanftmuth die Kinder suchen zu gewinnen. Muß aber zur Ruthe gegriffen werden,

in welcher nach dem Zeugnis der Schrift ein besonderer Segen steckt, so soll er sich in Acht nehmen vor dem Zorn, der insgemein nicht thut, was vor Gott recht ist; besser ist es, man begleite solche Zucht mit Seufzen zu Gott und umbinde gleichsam die Ruthe der Zucht mit einem andächtigen Vaterunser, so wird es an einer wahren und dauerhaften Frucht nicht wohl fehlen können." Nur sind zur Erhaltung einer guten Zucht unter den Schülern nicht bloß öffentliche censores aufgestellt, sondern nach dem Vorgang der Schulordnung von 1559 Kinder „von besonderer conduite, Frömmigkeit und Gewissenhaftigkeit" zu geheimen Angebern dessen bestellt, was sie sowohl Gutes als Böses bei ihren Mitschülern sehen. —

Daneben wurde durch besondere Verordnungen (vgl. besonders die General-Synodal-Rescripte vom 28. November 1787 und 3. December 1795) auf Gründung neuer Schulstellen, Erweiterung der Schullocale gedrungen. Wie ungenügend aber der Erfolg war, erhellt daraus, daß die evangelische Synode in einer Eingabe vom J. 1798 eine große Zahl von Orten hervorhob, wo gar keine Schulstuben vorhanden seien und 100 beinahe unbrauchbare Schulhäuser nachwies. Es wurde ferner der Schulbesuch der Kinder, Anfang und Ende desselben normirt, auf Sommerschulen gedrungen, der Schulbesuch ärmerer Kinder durch Bezahlung des Schulgelds aus dem Heiligen erleichtert, die Schulmeisterwahlen, wobei oft die ärgerlichsten Auftritte erfolgten, von den Mißbräuchen zu befreien gesucht, und die Schulaufsicht der Geistlichen an immer strengere Vorschriften gebunden; dabei wurden dieselben aber auch ermahnt, den Schulmeistern die nöthige Anweisung zum Unterricht zu geben und die jüngeren zur Fortbildung zu ermahnen. „Die Schulkinder sollen auch gute Sachkenntnisse erlernen, wozu gute behaltungswürdige und belehrende Materien aus der Naturlehre, geistlichen und weltlichen Geschichten und der Landwirthschaft benutzt werden können." Lesegesellschaften, Schulbibliotheken und Schulconferenzen wurden zu Ende vorigen Jahrhunderts angeordnet, und von 1790 an sollten alljährlich Schulpredigten gehalten werden, worin Eltern und Schüler über die Bestimmung und den Segen der Schule aufgeklärt werden sollten.

Die Lehrerbildung war noch eine höchst primitive. Der Schulmeister nahm (mit Genehmigung des Decans) Lehrlinge an, die ihm absehen mußten, was der Meister in der Schule that. Sie mußten wenigstens zwei Jahre in der Lehre gewesen sein, bis sie „losgesprochen," nach einem vor dem Decan bestandenen Examen als Provisoren kürzere oder längere Zeit da blieben, wo sie in einer Schule Arbeit fanden. Da sie von den Schulmeistern ganz und gar abhängig waren und von denselben sehr schlecht salarirt wurden, so waren sie in der Regel Bilder des entsetzlichsten Jammers. Wollte einer zu einer Schulmeisterstelle gewählt werden, so mußte er zuvor vom Consistorium sich prüfen lassen.

War Württembergs Schulwesen im 16. Jahrhundert maßgebend gewesen für andere evangelische Länder, so empfieng es gegen Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts neue befruchtende Keime großentheils von außen, besonders von Norddeutschland, wo ein allgemeines und ernstes pädagogisches Interesse, dem die rüstigsten Kräfte sich hingaben, erwacht war und eine reiche Literatur sich gebildet hatte. Die Wirksamkeit eines A. H. Francke, der neben dem christlichen Geiste der Erziehung auch den Realien das Bürgerrecht in vielen Schulen erworben hatte, das edle Streben des Freiherrn v. Rochow, des Reformators des deutschen Dorfschulwesens, der nicht bloß auf Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse drang, sondern auch dem Buchstabiren den Unterricht im Anschauen und Sprechen vorausgehen ließ, die Schriften von Campe und Salzmann, zuletzt Pestalozzi, endlich die Errichtung von Schullehrerseminarien — dies alles übte Einfluß auch auf das württembergische Schulwesen, so daß die Volksschule, die ursprünglich überwiegend die Vorkirche, die Kirche der Unmündigen war, mehr und mehr zu einer Vorschule auch für das bürgerliche Leben sich gestaltete.

d by Google

Dazu kam ein neues wichtiges Moment, das zur Organisation des Schulwesens nicht bloß für die evangelische, sondern auch für die katholische Confession drängte — die zu Anfang des Jahrhunderts eingetretene Erweiterung des Staatsgebiets durch Erwerbung neuer Territorien (Reichsstädte, geistlich fürstliche und ritterschaftliche Territorien, vorderösterreichische Gebietstheile). Württemberg, früher ein fast ausschließlich protestantisches Land,*) zählte gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nur erst 10,000 Katholiken (vgl. württ. Jahrb. 1847, I, 120). Mit den neuen Erwerbungen erhielt es einen Zuwachs an Land und Leuten von gegen einer halben Million Katholiken. Durch Instruction vom 25. Juni 1804 wurde die höhere Aufsicht und Leitung des ganzen Schul- und Erziehungswesens in den neuen Landen dem neu bestellten, aber durch das Organisationsmanifest von 1806 wieder aufgehobenen Oberconsistorium in Heilbronn übertragen. In einigen neu erworbenen Landestheilen lag das Schulwesen tief darnieder. Dagegen hatte es in den vorderösterreichischen Territorien durch den aus Schlesien nach Oesterreich berufenen Abt Felbiger (vgl. Bd. II. S. 343 ff.), den Gründer der Normalschulen, und seinen weitreichenden Einfluß einen erfreulichen Aufschwung genommen. Besonders in dem säculariſirten Reichsstift Neresheim fand sich eine nach gesunden und nüchternen Grundsätzen abgefaßte Schulordnung vor (s. das Nähere bei Eisenlohr — Sammlung der Schulgesetze I. S. LIV. und Heppe — Geschichte des deutschen Volksschulwesens I. S. 97 f.). Das ganze Schulwesen wurde nun unter König Friedrich neu organisirt durch 2 Schulordnungen, die katholische vom 10. September 1808 und die evangelische vom 26/31. December 1810, welche noch jetzt die Grundlage des Schulwesens bilden, soweit es nicht durch neuere Gesetze und Verordnungen abgeändert worden. Durch dieselben wurden theils die äußeren Verhältnisse des Schulwesens (Errichtung von Schulen für jede Gemeinde, Zahl der Schüler für einen Lehrer, Schulgebäude, Schulbesuch, Bildung und Prüfung der Lehrer, Anstellung) neu geregelt, theils die Lehrgegenstände (darunter auch Mittheilung der für das Leben nützlichen Kenntnisse im Rochow'schen Sinne) nebst methodischen Winken normirt. Insbesondere sollte mit jeder öffentlichen Schule eine Arbeitsschule theils für Knaben, theils für Mädchen verbunden werden, was jedoch aus localen Ursachen und aus Mangel an Lehrerinnen lange nur vereinzelt befolgt wurde. Erst in dem Theurungsjahr 1816/17 wurde auf ihre Gründung, Ausbildung und Vermehrung mit großer Energie hingewirkt. Die evangelische Schulordnung verlangte auch Sommers täglichen Schulbesuch, während die katholische sich mit einem dreimaligen in der Woche begnügte, wogegen durch die Ministerialverfügung vom 26. April 1831 auch für die katholischen Schulen ein täglicher Schulbesuch mit 4 Stunden angeordnet worden. Evangelischerseits wurden auch pädagogische Lehrcurse angeordnet, die Schullehrerconferenzen und Lesegesellschaften genauer normirt und zur besseren pädagogischen Bildung der Geistlichen Maßregeln getroffen. Während die katholische Schulordnung über die Besoldungen nichts bestimmte, wurde in der evangelischen der Mindestgehalt eines Schulmeisters auf 150 fl. festgesetzt, der Gehalt eines Provisors theils auf 120—130 fl., theils auf Kost und Wohnung beim Schulmeister neben einem später zu 40 fl. fixirten Gehalt. Die Schulaufsicht blieb evangelischerseits local bei dem Pfarrer unter angemessener Theilnahme der Ortsobrigkeit, katholischerseits bei dem Pfarrer unter angemessener Theilnahme der Schulcommission. Die Bezirksschulaufsicht blieb evangelischerseits bei dem Decan unter angemessener Theilnahme des Oberamts, katholischerseits wurden andere Pfarrer als Bezirksschulinspectoren von Staatswegen aufgestellt.

Am wichtigsten für eine gründliche Bildung der Schullehrer war der §. 14 der evangelischen Schulordnung, worin angeordnet wurde, daß die Incipienten des Schul-

*) Die Kirchenordnung von 1559 schreibt: „Unsere Räth sollen mit Ernst daran sein und darob halten, damit in unseres Fürstenthums Oberkeit und Gebieten kein Schulmeister unserer Confession, Kirchen und dieser Ordnung entgegen geduldet noch gestattet werde."

lehrerstandes künftig die zu ihrer Lehrzeit bestimmten drei Jahre nur allein in einem öffentlichen Schullehrerseminar oder in einer vom Oberconsistorium genehmigten Privatbildungsanstalt eines im pädagogischen Fache sich auszeichnenden Geistlichen, oder bei einem dazu ausdrücklich legitimirten vorzüglich tüchtigen Schullehrer zubringen sollen.

Zwar hatte es bis dahin neben den Schulmeistern, die sich der Bildung von Lehrlingen widmeten, nicht ganz an kleinen Instituten gefehlt, die ebenfalls Lehrlinge annahmen. Dieselben waren das Stuttgarter Waisenhaus, das Schullehrerseminar zu Oehringen, das Eßlinger Alumneum, das Contubernium zu Hall, selbst das Tübinger Pauperat. Aber theils waren sie nicht ausschließlich zur Bildung von Schullehrern bestimmt, theils überhaupt ungenügend. Die Eröffnung des ersten öffentlichen Schullehrerseminars zu Eßlingen an Georgi 1811 mit 70—80 Zöglingen war daher epochemachend für Württemberg. Sein erster Vorstand von 1811—1838, der (titul.) Prälat v. Denzel, übte theils durch die Heranbildung tüchtiger Seminaristen, theils durch seine pädagogischen Schriften, sowie durch seine dem Consistorium erstatteten zahlreichen Gutachten in Schulsachen unter Mitwirkung des um die Schulverwaltung hoch verdienten Referenten des Consistoriums, Prälaten von d'Autel, den heilsamsten Einfluß auf die Verbesserung des Schulwesens. Erst 1824/25 wurde zu Gmünd ein öffentliches Seminar für die katholischen Landestheile und 1843 ein zweites evangelisches Seminar in Nürtingen eröffnet. Infolge der Errichtung des Seminars zu Eßlingen wurden die oben genannten kleinen Institute, mit Ausnahme des Stuttgarter Waisenhauses, aufgehoben und ihre Fonds mit dem Eßlinger Seminar vereinigt. In den beiden Schulordnungen macht sich bereits der Einfluß Pestalozzi's fühlbar, wie denn in der evangelischen §. 23 für die Prüfung der Schulamtscandidaten vorgeschrieben ist, daß sie in Hinsicht auf die besseren neuen Grundsätze des Unterrichts und der pestalozzi'schen Methode geprüft werden sollen, und in der katholischen §. 11 auf die pestalozzi'sche Rechnungstabelle hingewiesen wird. Diese Methode hatte übrigens in Württemberg ein sonderbares Schicksal. Wie damals Pestalozzi besonders in Norddeutschland als der Messias des Unterrichts und der Erziehung gefeiert und der deutschen Nation zur Zeit ihrer tiefsten Erniedrigung von Fichte gepredigt wurde, daß das Heilmittel in der pestalozzi'schen Erziehungsweise gegeben sei: so wurde dieselbe auch von der württembergischen Regierung anfangs entschieden begünstigt. Es mußten in verschiedenen Bezirken Lehrcurse gehalten werden, um die Schullehrer mit der pestalozzischen Methode bekannt zu machen. Insbesondere wurde in Heilbronn der Schulinspector, nachmals preußischer Oberschulrath Zeller beauftragt, einen pädagogischen Curs über Pestalozzi zu eröffnen, zu dessen Besuche 25 evangelische und 12 katholische bereits angestellte Lehrer sich einfanden. Der Schulreferent des evangelischen Consistoriums besuchte einzelne städtische Schulen, um sich von den Fortschritten der Schüler in jener Methode zu überzeugen, und der Unterzeichnete erinnert sich noch, wie er als zehnjähriger Schüler vor dem Visitator über die pestalozzi'sche Einheitstabelle Red und Antwort geben mußte. Indes hatte bereits den 5. October 1809 ein Synodalerlaß angeordnet, daß, da durch ungeschickte Anwendung dieser Methode eher Schaden als Nutzen entstünde, die Schullehrer vor Einführung derselben in ihren Schulen zuvor die Genehmigung des Consistoriums einzuholen hätten. Und eine Königl. Resolution vom 1. Februar 1812 befahl ausdrücklich, „daß bei jedem Lehrplane alles, was auf die pestalozzi'sche Methode, welche Wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, durchaus vermieden werde." Dieser rasche Umschwung erklärt sich daraus, daß die Lehrer durch den ersten Unterricht mehr mit den Formen als dem Geiste der pestalozzi'schen Methode bekannt gemacht, und ohne gründliches Fundament mehr aufgeregt und verwirrt, als für einen tüchtigen Unterricht befruchtet wurden. Dazu kam statt einer stillen Entfaltung das Auffallende und Pomphafte der Sache, wodurch ein Mistrauen in die Gemüther des Volks geworfen wurde. Indes konnte jene Königl. Resolution nicht

hindern, daß das durch Pestalozzi gegebene Ferment infolge der methodischen Verarbeitung seiner fruchtbaren Grundsätze heilsam fortwirkte und besonders in der Einführung des Anschauungsunterrichts und der Verbesserung des Rechenunterrichts seine Bildungskraft erprobte.

Auch mit der Bell-Lancaster'schen Schuleinrichtung wurden in den Jahren 1817—23 Versuche gemacht, dieselben jedoch bald wieder aufgegeben.

Dem Volksschulwesen hat auch die Verfassungsurkunde des Königreichs vom J. 1819 ihre Fürsorge zugewendet, indem nach §. 84 für Erhaltung und Vervollkommnung der höheren und niederen Unterrichtsanstalten jeder Art auch künftig auf das zweckmäßigste gesorgt werden solle, und nach §. 74 Kirchen- und Schuldiener, welche durch Altersschwäche oder eine ohne Hoffnung der Wiedergenesung andauernde Kränklichkeit zu Versehung ihres Amtes unfähig werden, Anspruch auf einen angemessenen lebenslänglichen Ruhegehalt haben.

Doch die letztere Bestimmung blieb eine Verheißung bis zum Jahr 1836. In diesem Jahr nemlich erhielt Württemberg, nachdem die Kammer der Abgeordneten wiederholt die Bitte um eine Revision der Schulordnungen vorgetragen hatte, das erste mit den Ständen verabschiedete Volksschulgesetz unter König Wilhelm durch den Minister v. Schlayer, d. d. 29. September. Dasselbe brachte zuerst Klarheit und feste Ordnung in die rechtlichen Verhältnisse und die Verwaltung des Schulwesens und bildet nun nebst den dasselbe ergänzenden beiden Novellen von 1858 und 1865, sowie dem neuesten, die Gehalte betreffenden Gesetze vom 18. April 1872 seine rechtliche Grundlage. Es handelt in sechs Abtheilungen von der Aufgabe der Volksschulen, der Verbindlichkeit zum Besuche derselben, ihrer Errichtung und Erhaltung, von dem Privatunterricht, von den Schullehrern (Zahl, Abstufung und Gehalte der Lehrer, ihre Bildung, Anstellung und Entlassung, ihre Unterstützung wegen unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit, Unterstützung ihrer Wittwen und Waisen), von der Aufsicht über die Volksschulen. Die Erhöhung der Gehalte der Schulmeister (200, 250, 300, 350 fl.), der Unterlehrer, einer neu geschaffenen Classe von unständigen Lehrern, 150 fl., während der Gehalt der Lehrgehülfen mit 120 fl. verblieb. Die Pensionsverhältnisse und die Fürsorge für Wittwen und Waisen wurden von den Lehrern mit Freuden begrüßt und es strömte eine Menge von Schulamtszöglingen herbei. Aber das Gesetz trug zugleich in seinem Schoße einen großen, sich in der Folge mehr und mehr fühlbar machenden Fehler. Es hatte aus Schonung gegen die Gemeinden in Art. 28 gestattet, daß an Volksschulen, welche mehrere Lehrstellen haben, je neben einem Schulmeister eine zweite Stelle mit einem Lehrgehülfen und eine dritte und vierte Stelle mit Unterlehrern besetzt werden, also neben einem Schulmeister drei unständige Lehrer. Erst von fünf Schulstellen müßen wenigstens zwei mit Schulmeistern besetzt sein, während die drei anderen von unständigen Lehrern versehen werden können. Daraus bildete sich, zumal da bei der Zunahme der Bevölkerung das Bedürfnis an Lehrern immer stieg, ein schreiendes Misverhältnis zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Lehrer. Im Mai 1855 war es so weit gekommen, daß das Verhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrern, welches naturgemäß 100 : 25 betragen sollte, evangelischerseits 100 : 89, katholischerseits 100 : 61 stund. Die Folge war eine bis zum 36. und 38. Lebensjahr verspätete Anstellung, steigender Mismuth und häufiges Verlassen des Schulstands. Auch die Gehaltsverhältnisse zeigten sich allmählich unzureichend. Es fehlte daher schon in dem vierten Jahrzehnt nicht an öffentlich laut gewordenen Wünschen nach einer Revision des Gesetzes von 1836. Im Sturmjahr 1848 setzte die Regierung eine „Organisationscommission für das Volksschulwesen" ein, deren Anträge jedoch nur einzelne Modificationen der bisherigen Gesetzgebung herbeigeführt haben. Endlich suchte die Schulgesetznovelle vom 6. November 1858 unter dem Departementschef v. Rümelin den schreiendsten Mißständen abzuhelfen. Sie verlangt schon bei drei Lehrstellen in der Regel zwei Schulmeister, bei vier bis sechs Stellen soll die Zahl der unständigen Stellen die der ständigen

nicht übersteigen, bei sieben bis zehn nicht erreichen, von der elften Lehrstelle an aufwärts darf nur je die dritte mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Auch die durch dieses Gesetz gestattete Verwendung von Lehrerinnen an Mädchenschulen und an den untersten Knabenclassen, sowie an den untersten gemischten Schulclassen sollte dazu beitragen, das Misverhältnis zwischen den männlichen unständigen Lehrern und den ständigen zu vermindern. Es wurde auch wirklich auf 100 : 50 herabgemindert. Die Gehalte der Schulmeisterstellen wurden auf 300, 325, 350, 400 und 450 fl. festgesetzt und bestimmt, daß jeder Schulmeisterstelle ein Theil des Gehalts im Werth von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen sei. Unterlehrer oder Amtsverweser sollen neben heizbarem Zimmer oder Entschädigung dafür 180 fl. neben einem halben Klafter buchen Holz, Lehrgehülfen 110 fl. in Geld und 5 Scheffel Dinkel oder deren durchschnittlichen Marktpreis erhalten.

Doch auch diese Maßregeln genügten noch nicht. Darum folgte noch eine zweite Schulgesetznovelle vom 25. Mai 1865 unter König Karl durch den Cultminister v. Golther, die gleichfalls die Verbesserung der Proportion zwischen ständigen und unständigen Lehrern (sie wurde wirklich auf 100 : 42 herabgemindert) und die Erhöhung der Gehalte vorzugsweise zum Zweck hatte, deren nähere Bestimmungen wir aber in den folgenden Abschnitten darlegen werden. Außer dieser Novelle aber ist während der zehnjährigen Verwaltung des gedachten Ministers von dem Jahre 1861 bis Anfang des Jahres 1870 eine Reihe von für das Volksschulwesen maßgebenden Verordnungen theils erlassen, theils veranlaßt worden, insbesondere der erst den 21. Mai 1870 veröffentlichte Normallehrplan für die einclassige Volksschule, durch welchen die Aufgabe der Volksschule nach Zweck, Ziel und Methode klar und präcis normirt worden ist. Die neueste Verfügung vom 28. December 1870 durch Cultminister v. Geßler betrifft die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, nachdem den 29. März 1868 eine Ministerialverfügung, betreffend eine Instruction für die Einrichtung der Subsellien in den Gelehrten-, Real- und Volksschulen, vorausgegangen war.

Literatur. Eisenlohr, Sammlung der württemb. Schulgesetze, 1. Abth., enthaltend die Gesetze für die Volksschulen (XI. Bd., 1. Abth. der Reyscher'schen Gesetzsammlung), Tübingen 1839, reicht von 1546 bis 1. März 1839 und giebt in der Einleitung eine gedrängte Uebersicht über die Entwicklung des Volksschulwesens in diesen drei Jahrhunderten. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, II. Bd., S. 121—176, das Königreich Württemberg. — Knapp, Sammlung der bestehenden Verordnungen für den evangelischen deutschen Schulstand Württembergs. Tübingen 1828. Süskind, Handausgabe des Gesetzes über die Volksschulen im Königreich Württemberg vom 29. September 1836 nebst sämmtlichen Zusatz- und Erläuterungserlassen älterer und neuerer Zeit, I. Theil 1845, II. 1860. Ulmer, Kanzlist beim Königl. katholischen Kirchenrath, das Gesetz über die Volksschulen vom 29. September 1836 mit den Abänderungen und Zusätzen der Gesetze vom 6. November 1858 und 25. Mai 1865 nebst Instructionen zu Vollziehung der letzten Gesetze und andern Verordnungen, 2. Auflage. 1867. Eine Zusammenstellung der seit 1861 getroffenen Aenderungen im Volksschulwesen findet sich in Nr. 25 des württembergischen Schulwochenblatts von 1870. Die nach dem Jahr 1860 ergangenen Verordnungen findet man auch in den verschiedenen pädagogischen Zeitschriften; a) den evangelischen: Württemb. Schulwochenblatt, redigirt von Oberschulrath Stockmayer, seit 1871 von Rector Burk. Süddeutscher Schulbote von Pfarrer Völter, jetzt von Diakonus Kübel, die Volksschule von Oberlehrer Hartmann, auch ist der Schul- und Lehrerkalender zu nennen; b) den katholischen: Magazin für Pädagogik nebst katholischem Schulwochenblatt von Professor Haug in Gmünd, jetzt im Elsaß; neuestens katholisches Magazin für Pädagogik von Dr. Pfister, Haug und Knecht. Quartalschrift für Erziehung und Unterricht nebst dem Vereinsboten von L. Sträßle in Neckarsulm.

by Google

Seit dem Jahr 1865 wird im württembergischen Staatsanzeiger jährlich eine Statistik des gesammten Unterrichtswesens veröffentlicht.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Die Verbindlichkeit zum Besuch der Volksschulen erstreckt sich auf die Kinder aller Staatsangehörigen, soweit dieselben nicht eine höhere (lateinische oder Real-) Schule besuchen, oder einen den Unterricht der Volksschule vertretenden, oder einen höheren, sich nicht auf die Unterrichtsgegenstände der Volksschule beschränkenden Privatunterricht erhalten. Die Lernpflicht ist somit eine allgemeine, die Freiheit der Eltern aber dadurch gewahrt, daß sie ihren Kindern den Unterricht entweder in der Volksschule oder in einer höheren Lehranstalt oder privatim ertheilen lassen können. Widerstand gegen diesen Schulzwang haben am Anfang dieses Jahrhunderts nur die Separatisten gezeigt, daher (1803) ihre Kinder bei beharrlicher Renitenz der Eltern durch den Dorfschützen aus ihrem Hause abgeholt und in die Schule geführt, oder (1808) von denselben getrennt und gegen ein verhältnismäßiges Kostgeld in das Stuttgarter Waisenhaus gebracht wurden. Sonst wird der Schulzwang nur durch Bestrafung der Schulversäumnisse aufrecht erhalten. Jene Verbindlichkeit erstreckt sich auch auf die im Königreich sich aufhaltenden Kinder derjenigen Staaten, mit welchen über die Beiziehung der gegenseitigen Angehörigen zum Besuch der Volksschulen eine Uebereinkunft besteht. Diese sind bis jetzt Baden, Bayern und das preußische Hohenzollern-Sigmaringen. Rücksichtlich der Schulkinder, welche den Sommer über in andere Orte unter der Bedingung eines wöchentlichen 2—3maligen Schulbesuchs verdingt*) werden, haben behufs der Controle die Ortsschulaufseher unter Beilegung von Schulzeugnissen einander amtliche Nachricht zu geben. Für verwahrloste Kinder wird durch Aufnahme in die zahlreichen Rettungsanstalten Sorge getragen, wo sie einen regelmäßigen Unterricht erhalten. Die Schulpflichtigkeit begann früher im 6. und endigte im 14. Jahr. Nach der Novelle vom 6. November 1858 aber beginnt sie im 7. und endigt im 14. Jahr. Doch steht es den Eltern frei, ihre Kinder, wenn sie gehörig entwickelt sind, schon im 6. Jahr zur Schule zu schicken. Uebrigens begründet der frühere Eintritt in die Schule keinen Anspruch auf frühere Entlassung. Jene Bestimmung ist nach den ständischen Verhandlungen aus einem Compromiß zwischen denen, welche aus medicinischen Gründen den Schuleintritt erst im 7. Jahr nach völligerer Körper- und Gehirnentwicklung zugeben wollten, und den Oberschulbehörden, welche aus pädagogischen Gründen und in Uebereinstimmung mit der Gesetzgebung anderer deutscher Länder einen früheren Eintritt festhielten, hervorgegangen. Auch hat dazu die finanzielle Absicht, den Gemeinden die Schulkosten zu erleichtern, mitgewirkt, indem durch Wegfall eines Schuljahrs die Schülerzahl in manchen Gemeinden sich so vermindern konnte, daß ein unständiger Lehrer entbehrlich wurde, wodurch auch das Misverhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrern zu Gunsten der ersteren etwas gehoben werden konnte. Sie wird aber von den Lehrern beklagt, weil in deren Folge ein Theil der Schüler 7, ein anderer 8 Jahre in der Schule bleibe, und die neu eintretenden 7jährigen mit den das Jahr zuvor eingetretenen 6jährigen nicht in eine Abtheilung aufgenommen werden können, mithin die Zahl der Abtheilungen vermehrt werden müße und das Vorrücken in höhere Classen bei mehrclassigen Schulen erschwert werde. Sie haben deshalb schon öfters um Abänderung jener Bestimmung gebeten.

Bei Kindern, welche bei der der endlichen Entlassung aus der Volksschule vorangehenden Prüfung ganz ungenügende Kenntnisse und Fertigkeiten zeigen, kann die Dauer der Schulpflicht um 1—2 Jahre verlängert werden. Eine Schulentlassung vor dem 14. Jahr bedarf der Dispensation, wird aber bei genügenden Kenntnissen aus Rücksicht auf dringende Familienverhältnisse oder geistige Reife nicht selten ertheilt. Mit

*) Uebrigens hat die Oberschulbehörde in den letzten Jahren über Aufhebung dieser Ausnahmestellung der sog. Verdingkinder wiederholt verhandelt.

der Schulentlassung fällt nach altherkömmlicher Sitte bei den Evangelischen die Confirmation, bei den Katholiken die erste Communion zusammen. Doch kommt es auch vor, daß wegen dringender Familienverhältnisse im letzten Schuljahr vom Schulbesuch dispensirt, nicht aber zugleich eine frühere Confirmation gestattet wird, indem beide Acte einem verschiedenen Ressort angehören und nicht unter den gleichen Gesichtspunct der Beurtheilung fallen.*)

Bei diesen Bestimmungen über die Allgemeinheit der Schulpflicht, der Sorgfalt und Strenge, womit sie durchgeführt und kein Kind ohne die genügenden Kenntnisse aus der Schule entlassen wird, ist es fast nicht möglich, daß ein nicht schwachsinniges Kind ohne die nothwendigsten Schulkenntnisse bleibe. Es können daher nur seltene Ausnahmen von dieser Regel stattfinden. Dies hat sich auch bei der Prüfung der Rekruten gezeigt. Nach dem württembergischen Jahrbuch vom Jahr 1867, S. 97, befanden sich unter den von 1858—1866 eingelieferten 41,400 Rekruten nur 8, die weder lesen noch schreiben konnten, und nach S. 124 ff. kam unter den von 1844—66 eingelieferten 57,000 Rekruten auf 4750 nur einer, der nicht lesen und schreiben konnte, oder auf 1000: 0,21. Als Ursachen dieser Unfähigkeit zeigten sich aber bei genauerer Nachforschung theils große Geistesschwäche, theils sehr mangelhafter Schulbesuch und häusliche Verwahrlosung, so daß sie, was sie bis zur Confirmation mühsam gelernt hatten, wieder vergaßen, zumal wenn sie die Sonntagsschulen nicht benützten. Es besteht nemlich behufs späterer Controle die Vorschrift, daß an jedem Orte nicht nur die Schultabellen, sondern auch eine Schrift von jedem aus der Schule tretenden Kinde mindestens bis nach zurückgelegtem 21. Lebensjahr desselben aufbewahrt werden. Hienach steht Württemberg bezüglich der allgemeinen Verbreitung von Schulkenntnissen unter den übrigen Ländern in vorderster Reihe.

Uebrigens hört die Schulpflicht mit dem 14. Jahre nicht auf, sondern die aus der Volksschule Entlassenen sind bis in das 18. Lebensjahr zum Besuch der Sonntagsschule verbunden, so weit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntags-Gewerbeschule besuchen, oder einen anderen nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde genügenden Unterricht erhalten.

Die Verbindlichkeit zur Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen liegt auf den Gemeinden. Jeder Ort, der für sich eine Gemeinde bildet, muß eine, und wenn es das Bedürfnis (wonach bei mehr als 90 Schülern 2 Lehrer anzustellen sind) fordert, mehrere Volksschulen unterhalten. Auch in jedem nur einen Theil einer Gemeinde bildenden Orte hat, wenn derselbe zum wenigsten 30 Familien begreift, in der Regel eine Volksschule zu bestehen, und es wird die Vereinigung eines solchen Orts mit einem benachbarten Orte zu einer Bezirksschule nur dann zugelassen, wenn die Entfernung zwischen beiden Orten nicht über eine Stunde beträgt. Orte, welche weniger als 30 Familien begreifen, sind mit einem benachbarten Orte

*) Gegen die in Württemberg, wie in ganz Deutschland bisher bestehende Form des Schulzwangs, welcher darin besteht, daß ein Kind eine Reihe von 7—8 Jahren zum Besuch der Volksschule verpflichtet ist, hat sich neuestens in Württemberg die Stimme eines hochgestellten Mannes erhoben — von Rümelin (über das Object des Schulzwangs in der Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft. Jahrgang 1824. Heft 2. Tübingen 1868. S. 311 ff.). Derselbe will, daß statt der Zeitdauer ein gewißes Lernziel festgestellt werde, mit dessen Erreichung die Pflicht zum Schulbesuch aufhöre. Ob dieses Ziel erreicht sei, darüber hätte eine von den Bezirksschulbeamten an mehreren Centralpuncten eines Districts vorzunehmende Prüfung zu entscheiden. Da jedoch diesem Vorschlage bereits in Bd. VIII. S. 392 ff. zum Art. Schulzwang (vergl. auch Württemb. Schulwochenblatt 1869 Nr. 25 und 31.) eine eingehende Prüfung zutheil geworden, so enthalten wir uns einer weiteren Ausführung der Gegengründe. Den Schulzwang überhaupt aber hat schon Luther gerechtfertigt mit den Worten: „Kann eine Obrigkeit die Unterthanen zwingen, Spieß und Büchse tragen, wie vielmehr, daß sie ihre Kinder zur Schule halten."

zu einer gemeinschaftlichen Volksschule zu vereinigen, so lange die Einwohner nicht selbst zur Errichtung einer eigenen Volksschule und zur dauernden Ausmittlung des damit verbundenen Aufwandes bereit sind. Wenn jedoch der benachbarte Ort über eine Stunde entfernt oder der Weg dahin für das Leben und die Gesundheit der Schüler gefährlich ist, so kann von der Oberschulbehörde auch bei 15 Familien die Errichtung einer eigenen Schule angeordnet werden.

Die Kosten der Volksschulen sind in jeder Gemeinde, soweit nicht ein Dritter vermöge Herkommens oder anderer Rechtstitel dafür einzustehen hat, aus den für Schulzwecke bestehenden örtlichen Stiftungen, sodann aus besonderen Einnahmen für Schulzwecke und, soweit diese Quellen nicht zureichend sind, aus Gemeindemitteln zu bestreiten und nöthigenfalls als eine Gemeindelast, ohne Rücksicht auf das Religionsverhältnis der Beitragenden, nach dem Steuerfuße umzulegen.

Zu jenen besonderen Einnahmen gehört einmal das Schulgeld, welches jeder Werktagsschüler, wenn behufs der Bestreitung der Schulkosten ein Gemeindeschaden umzulegen ist, in die Gemeindekasse zu bezahlen hat, und welches je nach der Größe der Gemeinden zwischen 48 kr. und 1 fl. 24 kr. beträgt. Jedoch kann in Stadtgemeinden von 2—6000 Einwohnern ein Schulgeld von 1 fl. 30 kr., in noch größeren Städten ein solches von 2 fl. verlangt werden. Uebrigens unterliegt in denjenigen Gemeinden, welche ihre Schulkosten ohne Umlagen bestreiten, die Einführung oder Erhöhung des Schulgelds einem gesetzmäßigen Gemeindebeschlusse und der Genehmigung der Kreisregierung, sowie eine Verminderung oder Aufhebung des Schulgelds, den Fall einer Umlage der Schulkosten ausgenommen, durch einen gesetzmäßigen Beschluß des Gemeinderaths, unbeschadet des Einkommens der Schulstelle, verfügt werden kann.

Von der Entrichtung des Schulgelds sind die Kinder unbemittelter Eltern, namentlich wenn mehrere Kinder derselben gleichzeitig die Schule besuchen, nach dem Ermessen des Kirchenconvents ganz oder theilweise frei zu lassen. Kinder des Lehrers selbst sind vom Schulgelde frei.

Eine weitere Beisteuer leistet der Schulfonds, welcher behufs der Anschaffung von Lehrmitteln und anderer Erfordernisse der Schule der Ortsschulbehörde zur Verfügung steht. Seine Einnahmen sind a) ein jährlicher Beitrag aus den örtlichen Kassen, welcher wenigstens 6 kr. für jeden die Werktags- oder Sonntagsschule besuchenden Schüler beträgt; b) der Ertrag des Kirchenopfers am Confirmationstage der Kinder evangelischer Confession und am Tage der ersten Communion der Kinder katholischer Confession, wo dieses Kirchenopfer besteht; c) die Strafgelder von Schulversäumnissen; d) dasjenige, was von dem Einkommen eines Schulmeisters, soweit es aus örtlichen Mitteln fließt, und welches während der Erledigung einer Schulmeisterstelle unverkürzt fortzureichen ist, nach Bestreitung der Amtsverwesereikosten übrig bleibt.

Leistungen, welche vermöge älterer Rechtsverhältnisse Grundherrschaften, Corporationen und Private für öffentliche Zwecke zu bestreiten hatten, sind durch die Ablösungsgesetze von 1849 und 1865 mittelst mäßiger Capitalabfindung abgelöst worden, und jene Leistungen mit den Ablösungscapitalien theils an die Gemeinden (Schulhausbaulast), theils an den Staat (Lehrerbesoldung) übergegangen. Außerdem werden aus der Staatskasse denjenigen Orten, welche den ihnen für ihre Volksschule obliegenden Aufwand nicht vollständig aufzubringen vermögen, angemessene Beiträge sowohl zum Gehalt der Lehrer, als zu den Kosten der Schulhausbauten bewilligt.

Berücksichtigung des Confessionsverhältnisses. Im Falle der Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der bei einer Volksschule betheiligten Familien entscheidet, wenn nicht besondere Rechtsverhältnisse entgegenstehen, die Confession der Mehrheit der Betheiligten über die Confession der anzustellenden Lehrer. Hienach richten sich auch die Aufsichtsbehörden und der Gebrauch der Schulbücher, soweit sie nicht das Confessionelle betreffen. Uebrigens ist den Lehrern die größte Schonung und Behutsamkeit gegenüber den einem anderen Bekenntnis angehörigen Kindern zur Pflicht

gemacht. Während des durch den Geistlichen zu ertheilenden Religionsunterrichts sind sie zu entlassen, indem sie denselben durch *ihren* Parochus zu empfangen haben. Dagegen sind die Schulmeister angewiesen, die nach der Auswahl des betreffenden Parochus zu memorirenden Sprüche und Lieder den Kindern des anderen Bekenntnisses aufzugeben und auf deren Einübung zu dringen. Es sind übrigens im ganzen nur wenige Gemeinden, in welchen die Zahl der der Minderheit angehörigen Schüler erheblich und die Mittel zur Errichtung einer eigenen Schule unzulänglich wären. Denn es soll den Angehörigen der Confession der Minderzahl eines Orts, wenn sie eine Schule für Kinder ihrer Confession entweder für sich allein, oder in Verbindung mit dem confessionsverwandten benachbarten Orte errichten und unterhalten wollen, die Erlaubnis hiezu nicht versagt werden, wofern sie ein den gesetzlichen Bestand der Schule sicherndes Einkommen ausmitteln. Dies sind freiwillig errichtete Confessionsschulen. Wenn dagegen in einem Orte die Angehörigen der Confession der Minderzahl wenigstens 60 Familien begreifen, welche an dem persönlichen oder dinglichen Gemeindeverband theilnehmen (d. h. entweder als Bürger oder Beisitzer der Gemeinde angehören, oder als Grundbesitzer oder Gewerbetreibende an der ordentlichen directen Staatssteuer des Orts mitbezahlen): so können sie, insofern die Mehrheit der betheiligten Familien es wünscht, die Errichtung und Unterhaltung einer eigenen Volksschule ihrer Confession aus örtlichen Mitteln ansprechen. Wo nun für die Angehörigen der Confession der Minderzahl eine eigene Volksschule besteht, haben die schulpflichtigen Kinder der letzteren die Schule ihrer Confession zu besuchen. Wenn aber für die Angehörigen der Confession der Minderheit keine besondere Volksschule im Orte besteht, so haben die Eltern die Wahl, ob sie ihre Kinder in die Volksschule ihres Wohnorts oder in eine benachbarte Schule hrer Confession schicken wollen. Die gleiche Befugnis haben solche Confessionsverwandte, wenn in ihrem Wohnorte überhaupt keine Volksschule besteht, und die Bezirksschule, mit welcher die Mehrzahl der Ortseinwohner im Verband steht, näher gelegen ist, als die Volksschule ihrer eigenen Confession.

Hienach ist die württembergische Volksschule, wenn gleich ihre Errichtung und Unterhaltung principiell der bürgerlichen Gemeinde obliegt, doch keine *Communalschule* im modernen Sinne, d. h. eine nur nach dem Princip der bürgerlichen Gemeinde ohne Rücksicht auf die religiöse Eigenthümlichkeit der Kinder errichtete, sondern eine *Confessionsschule*. Und solches beruht nicht bloß auf historischem Rechte, sondern entspricht auch allein den Wünschen und Bedürfnissen des Volks, sowie den Ansichten der Lehrer, die auf Schulconferenzen und bei ähnlichen Veranlassungen sich entschieden in diesem Sinne ausgesprochen haben.

Organismus der Schulaufsichtsbehörden. Sofern die Volksschule nicht bloß Gemeinde-, sondern auch Staatsanstalt ist, steht sie auch unter der Aufsicht der Staatsbehörden. Es ist aber charakteristisch, wie das bürgerliche und das kirchliche Element auf allen Stufen derselben zusammenwirken, mit Ausnahme der obersten, des *Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens*. Dieses führt die Oberaufsicht über alle, die allgemeine Volks- und specielle Berufsbildung bezweckenden Unterrichts- und beziehungsweise Erziehungsanstalten, sowie die für die genannten Zwecke bestimmten besonderen Fonds. Durch dasselbe erläßt die Staatsgesetzgebung die allgemeinen Normen über Schulbesuch, Lehrergehalte, Leitung und Verwaltung des Schulwesens u. s. w. Unter demselben stehen die besonderen, zur Verwaltung des Schulwesens bestehenden Behörden, und ebenso erkennt es über die Recurse und Beschwerden der Betheiligten gegen die administrativen Verfügungen dieser ihm untergeordneten Stellen.

Unter dem Ministerium stehen zunächst die confessionell getheilten Oberschulbehörden — das *evangelische Consistorium* und der *K. katholische Kirchenrath*. Das erstere, aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern bestehend, welches zugleich theils für sich, theils in Gemeinschaft mit dem Synodus das Kirchenregiment für die evangelische Kirche verwaltet, ist zugleich die Oberschulbehörde für sämmtliche evangelische

Volksschulen des Landes, sowie für die israelitischen Schulen in den evangelischen und solchen gemischten Orten, wo die evangelischen Einwohner die Mehrzahl bilden. Es vereinigt daher in sich die staatliche und die kirchliche Aufsicht. Uebrigens behandelt es in neuester Zeit die Schulsachen in besonderen Sitzungen, zu welchen die beiden Seminarrectoren, welche zu den neuen Organisationen den Hauptanstoß gegeben hatten, bis zu ihrem Tode beigezogen wurden, und welchen jedenfalls bezüglich allgemeiner Verfügungen und principieller Fragen sämmtliche Mitglieder des Collegiums anzuwohnen haben. Der katholische Kirchenrath, gleichfalls aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern bestehend, durch welchen nach §. 79 der Verfassungsurkunde die in der Staatsgewalt begriffenen Rechte über die katholische Kirche vom Könige ausgeübt werden, bildet unter Hinzutritt eines schulmännischen Beiraths die Oberschulbehörde für sämmtliche katholische Volksschulen, sowie für die israelitischen nach Analogie des oben angegebenen Verhältnisses. Jedoch kommt die Leitung des katholischen Religionsunterrichts, die Bestimmung der Katechismen und anderer Religionslehrbücher dem Bischof zu, unbeschadet des dem Staate über alle Lehranstalten zukommenden Oberaufsichtrechts.

Beiden Collegien kommt zu die Aufsicht über die Lehrer, ihre Prüfung und Anstellung, beziehungsweise Bestätigung, die Aufsicht über die Schullehrerseminarien und die übrigen für Schulzwecke errichteten Anstalten, die Sorge für Erhaltung der Schulhäuser und Schuldotationen, für vorschriftmäßige Ertheilung des Unterrichts u. s. w. Dabei haben sie eine Disciplinargewalt — Verweise, Geldstrafen, Gefängnis, Suspension ohne Entziehung des Gehalts. Dagegen Amtssuspension mit dem Verluste des Gehalts, sowie die Zurücksetzung und Entlassung eines Schulmeisters findet, den Fall eines gerichtlichen Erkenntnisses ausgenommen, nur nach dem Antrage des Geheimen Raths und gutächtlicher Vernehmung des Obertribunals durch den König statt. Unständigen Lehrern kann die Oberschulbehörde die Befähigung zur Verwendung im Schulfache auf bestimmte oder unbestimmte Zeit entziehen.

Neuerdings schicken beide Collegien ihre Schulreferenten auch in das Land aus, um vom Zustande einzelner Schulen und ganzer Bezirke persönlich Einsicht zu nehmen. Außerdem haben evangelischerseits die 6 Generalsuperintendenten, welche als Delegirte des Consistoriums in ihren Sprengeln die Aufsicht über Geistliche und Lehrer führen, aus Anlaß ihrer alle 3 Jahre stattfindenden Decanatsvisitationen auch die Schulen des Decanatssitzes und andere zu visitiren, und theils die Berichte der Bezirksschulinspectoren und Conferenzdirectoren mit ihren Bemerkungen an das Consistorium einzusenden, theils über den Stand des Schulwesens in ihren Sprengeln im Synodus selbst zu referiren. Zum Bezirksschulaufseher wird nach dem Schulgesetz von 1836, Art. 76, von der Oberschulbehörde der Decan oder einer der Geistlichen derjenigen christlichen Confession, welcher die ihm untergebenen Schullehrer angehören, in widerruflicher Eigenschaft bestellt. Katholischerseits sind dies ausschließlich functionirende Geistliche. Evangelischerseits waren es früher nur Decane, in neuerer Zeit aber sucht man je nach Bedürfnis beiderlei Functionen abzusondern, und es sind dermalen neben 21 Decanen 33 Geistliche (Pfarrer und Diakone) mit der Bezirksschulaufsicht betraut. Wenn das kirchliche Ansehen des Decans bei den Gemeinden vielfach auch zu Gunsten des Schulwesens heilsam wirkt, so sind doch ältere Männer den neuestens sehr gesteigerten Ansprüchen, welche das Schulwesen macht, nicht mehr gewachsen, und es ist erwünscht, jüngere Kräfte für diesen Dienst herbeiziehen zu können. Nur sollte es nicht dahin kommen, was auch das Gesetz nicht zuläßt, daß Decane überhaupt von der Bezirksschulaufsicht ausgeschlossen werden, da es sehr zu bedauern wäre, wenn z. B. Diakone, welche eine Reihe von Jahren als Bezirksschulinspectoren und Conferenzdirectoren ins Schulwesen sich hineingelebt haben, später als Decane, wozu sie in der Regel vorrücken, von den gesammelten Kenntnissen und Erfahrungen keinen amtlichen Gebrauch machen dürften. Evangelischerseits kommen auf einen Bezirk durchschnittlich 23 Schulgemeinden und 40 Lehrer.

Geistliche, welche nicht zugleich Decane sind, erhalten für die Bezirksschulaufsicht

Functionszulagen, welche bei 30 Schulclassen und darunter je 75 fl., bei 31—50 Schulclassen je 100 fl., bei mehr als 50 je 125 fl. jährlich betragen.

Die Bezirksschulinspectoren, welchen nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Geistlichen als Ortsschulinspectoren und die Ortsschulbehörden untergeordnet sind, haben als Organe der Oberschulbehörden das Volksschulwesen ihres Bezirks nach seinem ganzen Umfange auf Grund der bestehenden Gesetze und Verordnungen zu beaufsichtigen und zu leiten und das Gedeihen der Schulanstalten auf jede thunliche Weise zu befördern. Sie haben von dem Verhalten und den Leistungen der Lehrer, der Thätigkeit der Ortsschulaufseher und der Ortsschulbehörden und dem Stande der Schulen sich genaue Kenntnis zu verschaffen, die für die höheren Behörden bestimmten Berichte und Eingaben vorzulegen, beziehungsweise zu begutachten, Gebrechen und Unordnungen selbst abzustellen oder zur Anzeige zu bringen und Dienstverfehlungen entweder selbst zu rügen oder mit dem K. Oberamt zu untersuchen und zu erledigen oder der Oberschulbehörde zum Erkenntnis einzusenden. Sie haben über die von ihnen gehaltenen Schulconferenzen zu berichten oder die von anderen Conferenzdirectoren erstatteten Berichte mit gutächtlicher Aeußerung vorzulegen. Auch sollen sie die entsprechende Ausbildung der im Bezirk befindlichen Schulamtszöglinge sich angelegen sein lassen und die Pfarrgehülfen in ihrer pädagogischen Fortbildung berathen. Insbesondere haben sie sämmtliche Werktags- und Sonntagsschulen ihres Bezirks, auch die den Volksschulunterricht vertretenden Privatanstalten, sowie die Arbeitsschulen und Kleinkinderpflegen regelmäßig alle zwei Jahre (katholischerseits alle Jahre), einzelne Schulen nach Bedürfnis auch öfter zu visitiren, von den Lehrzimmern, Lehrerwohnungen, Utensilien, Schuldiarien u. s. w. Einsicht zu nehmen, Mängel und Gebrechen abzustellen, auch dem Ortsschulaufseher und Lehrer ihr Urtheil über die Schule mitzutheilen. Bei diesem Geschäfte sind sie ermächtigt, sich nach Gelegenheit und Bedürfnis von einem tüchtigen Lehrer unterstützen zu lassen, der etwa die Rechtschreibübungen corrigirt oder im Kopfrechnen oder einem Realfach examinirt und mit welchem der Visitator das Schulzeugnis gemeinschaftlich feststellt. Diese Beiziehung eines Schulmeisters hat sich theils bei großen Schulcompleren, theils besonders da als heilsam erwiesen, wo über die geringen Leistungen eines Lehrers geklagt wurde, und wo es darauf ankam, denselben aus zweier Zeugen Munde von seinen Mängeln zu überführen. Die anfängliche Abneigung der Lehrer gegen eine solche Controle durch Collegen macht mehr und mehr der Zufriedenheit mit dieser Einrichtung Platz und die Assistenten fühlen sich geehrt, an der Beaufsichtigung der Schulen mitwirken zu dürfen.

Der Stiftungsrath und die Ortsschulbehörde sind über das Schulwesen, die Berufsthätigkeit des Ortsschulinspectors und der Lehrer zu befragen, und ist ihnen über das Resultat der Visitation Mittheilung zu machen. Die Aeußerung über den Erfund der Visitation ist vom Bezirksschulinspector in dem vom Ortsschulinspector erstatteten Schulbericht beizufügen und letzterer hierauf der vorgesetzten Behörde vorzulegen.

Mit dem Oberamtmann bildet der Bezirksschulinspector das gemeinschaftliche Bezirksamt in Schulsachen, welchem die Aufsicht über den Schulbesuch, die Schulfonds, die Lehrergehalte, die Begutachtung der Veränderung der Schulverbände, der Errichtung neuer Schulstellen und Schulhäuser, die Abrügung oder Einberichtung von Vergehungen der Schullehrer zukommt.

Ist ein Decan nicht zugleich mit der Bezirksschulinspection betraut, so hat er bei der Kirchenvisitation die Kenntnisse der Schüler in der Religion, sowie die diesem Unterrichtszweig sich zuwendende Thätigkeit des Geistlichen zu prüfen und überhaupt auf die religiöse Erziehung der Kinder in Schule und Haus seine Aufmerksamkeit zu richten und davon Kenntnis zu nehmen, in welcher Weise der Lehrer seinen Obliegenheiten als Organist, Cantor und Meßner nachkomme und welchen Einfluß er in sittlich religiöser Beziehung auf die Gemeinde ausübe.

Die specielle und technische Ortsschulaufsicht hat der Pfarrer derjenigen Confession, welcher der Schulmeister angehört. Wo mehrere Geistliche einer Confession

angestellt sind, wird einer derselben von der Oberschulbehörde besonders mit der örtlichen Schulaufsicht beauftragt. Er hat das ganze örtliche, namentlich innere Schulwesen zu leiten, die Aufnahme neuer Kinder in die Schule einzuleiten, die Vertheilung der Schüler in Classen und ihr Vorrücken im Benehmen mit den betreffenden Lehrern einzuleiten, den Schulunterricht, die Schulerziehung und Disciplin, den Schulbesuch und die Einhaltung der Schulzeit, des Lehr- und Stundenplans, die richtige Führung der vorgeschriebenen Bücher zu überwachen und auf das dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers zu achten. Er ist verpflichtet, sich durch regelmäßige Schulbesuche (in der Regel wöchentlich zweimal neben dem Religionsunterricht) von dem Stande und Fortgang des Unterrichts und vom Verhalten der Schüler in steter Kenntnis zu erhalten und etwaige Missstände abzustellen. Er hat die Lehr- und Stundenplane zu genehmigen, über Anschaffungen von Büchern und Lehrmitteln mit den Lehrern sich zu verständigen und den Sturz dieser Sammlungen alljährlich im Frühjahr vorzunehmen. Ihm kommt endlich die Abhaltung der periodischen ordentlichen Schulprüfungen zu. Den Lehrern soll er mit Wohlwollen und Freundlichkeit begegnen und namentlich den ständigen in der Methode des Unterrichts und in der Handhabung der Schulzucht jede zuläßige Freiheit gewähren, ist aber auch befugt, denselben Erinnerungen, Warnungen und Zurechtweisungen zu ertheilen. Den unständigen Lehrern hat er hinsichtlich ihres dienstlichen und außerdienstlichen Verhaltens die nöthigen besonderen Anweisungen zu geben und sie in ihrer theoretischen und praktischen Fortbildung nach Bedürfnis zu leiten. Bei Volksschulen, welche mehrere Classen umfassen, insbesondere bei größeren Schulcompleren, hat er sich zur Ausübung der örtlichen Schulaufsicht der Mitwirkung der Oberlehrer und der anderen mit Aufsichtsfunctionen beauftragten Lehrer (darüber s. unten Abschn. IV.) zu bedienen. Die Absicht dieser Einrichtung ist, eine größere Einheitlichkeit im Lehrplan und eine strengere Regelmäßigkeit im Stufengange des Unterrichts zu erzielen, zugleich aber auch dem Stande der Volksschullehrer eine entsprechende Theilnahme an der örtlichen Schulinspection zu gewähren. Außerdem hat der Ortsschulinspector bei mehrclassigen Schulen regelmäßig vierteljährlich einen Lehrerconvent zu halten, um mit demselben Maßregeln und Einrichtungen zu berathen, welche zur Förderung des Unterrichts und überhaupt zu allseitiger Verbesserung des Zustands der Schulanstalt beizutragen bestimmt sind.

Der persönlichen Aufsichtsführung steht zur Seite die Ortsschulbehörde, bestehend aus dem Kirchenconvent (dem Ortsgeistlichen, dem Ortsvorsteher, dem Stiftungspfleger und 2—3 Mitgliedern des Stiftungsraths), 1—3 Schulmeistern und einer der Zahl der in die Ortsschulbehörde berufenen Schulmeister gleichen Zahl von gewählten Mitgliedern aus der Schulgemeinde. Berechtigt zur Wahl sind die Väter und Vormünder der die Volksschule besuchenden Kinder. Diese Bestimmung ruht auf dem Schulgesetze vom 25. Mai 1865. Es zeigt sich aber eine geringe Theilnahme der Gemeinden, namentlich auch in Städten, an jenen Wahlen. Von 1314 evangelischen Schulgemeinden sind im J. 1869 nur in 469 Gemeinden gültige Wahlen zu Stande gekommen, also 36 %, im J. 1871 nur in 297 Gemeinden, mithin 22 %.

Als Gründe für diesen geringen Erfolg werden angegeben theils die Zufriedenheit mit der seitherigen Wirksamkeit der Ortsschulbehörden ohne Verstärkung durch freigewählte Mitglieder, theils die Gleichgültigkeit gegen das Schulwesen überhaupt oder die Ermüdung durch wiederholte politische Wahlen, endlich die Forderung, daß behufs der Gültigkeit einer Wahl mindestens ein Dritttheil der Wahlberechtigten abgestimmt haben müße, während häufig eine geringere Zahl zur Wahlhandlung sich einfindet.

Die Leitung der Geschäfte steht dem ersten Geistlichen und ersten Ortsvorsteher gemeinschaftlich zu; außerdem gebührt dem weltlichen Ortsvorsteher die erste ordentliche, dem geistlichen Vorsteher hingegen im Falle der Stimmengleichheit die entscheidende Stimme. Dagegen hat bei Behandlung von Straffällen der weltliche Ortsvorsteher die Geschäftsleitung allein und haben die Geistlichen sich der Abstimmung zu enthalten.

Die Ortsschulbehörde mit dem Ortsschulinspector untersteht theils dem Bezirksschulinspector, theils dem gemeinschaftlichen Bezirksamt in Schulsachen, theils dem Bezirkspolizeiamt allein.

Ihr Wirkungskreis ist die Aufsicht über das örtliche Volksschulwesen und die Sorge für Beobachtung der betreffenden Gesetze und Verordnungen. Sie hat den regelmäßigen Besuch der Werktags- und Sonntagsschule herbeizuführen und die Schulversäumnisse monatlich abzurügen, hinsichtlich der Errichtung neuer Schulstellen, Einführung des Abtheilungsunterrichts, von Winterabendschulen, Arbeitsschulen die Einleitungen zu treffen, das Einkommen der Schulstellen richtig zu stellen, für die sächlichen Erfordernisse der Schulen zu sorgen, den Schulfonds zu verwalten, den periodischen Schulprüfungen und Visitationen anzuwohnen, Streitigkeiten zwischen dem Lehrerpersonal, sowie Beschwerden von Eltern über Lehrer zu erledigen. Auch hat sie die Befugnis, dem Lehrer bei Dienstverfehlungen oder anstößigem Wandel Ermahnungen und Zurechtweisungen zu ertheilen.

Wird eine Schule von Kindern einer anderen Confession, als derjenigen, zu welcher sich der Schulmeister bekennt, besucht, so steht dem Ortspfarrer dieser Confession die Befugnis zu, von der Schule in Beziehung auf diese Kinder Einsicht zu nehmen und seine etwaigen Bemerkungen der Ortsschulbehörde mitzutheilen, nöthigenfalls an die höhere Behörde zu bringen.

Das israelitische Schulwesen ist erst durch die Ministerialverfügung vom 30. Juli 1829 geregelt worden. Die Aufsicht über diese Schulen, welche zum größeren Theile freiwillig errichtete Confessionsschulen sind, wird in evangelischen Orten vom evangelischen Consistorium, in den katholischen vom katholischen Kirchenrathe und den diesen beiden Centralbehörden nachgesetzten Schulbehörden nach den allgemeinen Vorschriften ausgeübt. Zum Ressort des Consistoriums gehören nach dem Stande von 1868/69 15 Schulmeister und 3 unständige Lehrer, zum Ressort des Kirchenraths 13 Schulmeister und 2 unständige Lehrer. Die Anstellung der Lehrer erfolgt durch das evangelische Consistorium, bezw. den katholischen Kirchenrath, jedoch in der Weise, daß, wenn mit einer Lehrstelle zugleich das Amt eines Vorsängers verbunden ist, zuvor eine Verständigung mit der israelitischen Oberkirchenbehörde, von welcher die Ernennung der Vorsänger ressortirt, einzutreten hat. Jedoch die Vornahme der Prüfung, der ersten und zweiten, kommt allein dem evangelischen Consistorium zu. Es hängt dies damit zusammen, daß sämmtliche israelitische Schulamtszöglinge ihre Berufsbildung in dem evangelischen Schullehrerseminar zu Eßlingen erhalten, woselbst eine israelitische Schule und ein zum Unterricht in der israelitischen Religionslehre und im Hebräischen befähigter Lehrer sich befindet.

Die nächste Aufsicht über den gesammten Unterricht, die Beobachtung des Lehrplans, Handhabung der Disciplin ꝛc. hat das Pfarramt zu führen. An der Aufsicht über die berufsmäßige Aufführung des Schullehrers und den Schulbesuch, an der Bestrafung der Schulversäumnisse, an den periodischen Schulvisitationen und an der Berathung der ökonomischen Bedürfnisse nehmen neben dem Pfarrer der weltliche Gemeindevorsteher und die gewählten Beisitzer des Vorsteheramts der israelitischen Kirchengemeinde und an dem Orte eines Rabbinatssitzes auch der Rabbiner Antheil. Der Religionsunterricht ist an dem Orte eines Rabbinatssitzes von dem Rabbiner, an Orten ohne Rabbinatssitz durch den Vorsänger der israelitischen Kirchengemeinde in regelmäßigen Wochenstunden zu ertheilen. In letzteren Orten hat der Rabbiner von Zeit zu Zeit durch Anstellung einer Prüfung von dem Zustand des Religionsunterrichts nähere Kenntnis zu nehmen und über seine Warnehmungen an die israelitische Oberkirchenbehörde zu berichten, sowie die letztere vom Zustande des israelitischen Religionsunterrichts am Rabbinatssitze durch ihren Abgeordneten zur Rabbinatsvisitation die erforderliche Kenntnis nimmt.

Blicken wir auf die dargelegte Organisation der Aufsichtsbehörden zurück, so erhellt, daß, wenn schon Elemente der Gemeinden und staatliche Behörden dabei mitwirken,

Digitized by Google

doch die technische Leitung des Schulwesens auf der untersten, der mittleren und auf der Stufe der Centralbehörden den Geistlichen übertragen ist. Dies ist freilich ein Greuel in den Augen derjenigen, deren Feldgeschrei Trennung der Schule von der Kirche ist, und derjenigen modernen Classe von Lehrern, welche Kenntnis der Erziehung und des Unterrichts als die ihnen allein zugehörige Domäne betrachten. Doch die ersteren brauchen sich nicht zu ereifern; denn die Schulaufsicht ist ja den Geistlichen nicht von der Kirche, sondern vom Staate als seinen Organen übertragen.*) „Um der pädagogischen Kräfte willen, welche die Kirche, weil sie christliche Kirche ist, lebendig in sich trägt, hat sowohl die Gemeinde als der Staat die Geistlichen damit betraut, auch in dieser beiden Namen die Schule zu leiten," sagt Dr. Palmer (Ev. Pädag. 1853. II. S. 57 ff.). Ob aber den Geistlichen jene pädagogischen Kräfte innewohnen? Das müßte freilich verneint werden, wenn es wahr wäre, was die Leipziger Blätter für Pädagogik 1869. Heft V. S. 215 schreiben: „Was wir schon längst gewußt, wird uns immer von neuem bestätigt. Von der Theologie, die nur ein Complex von sich selbst widersprechenden und aller menschlichen Erfahrung und Vernunft in's Gesicht schlagenden Begriffen ist und nur Unklarheit und innere Unwahrhaftigkeit erzeugen kann, hat die Pädagogik nichts zu erwarten." Doch dieser roheste Ausbruch des Fanatismus und Ignorantismus, der auch auf der Wiener und Hamburger Lehrerversammlung ein lautes Echo gefunden hat, bedarf keiner Widerlegung. Wir dagegen fragen, ob diejenigen Männer, welche die pädagogische Wissenschaft auf ihren gegenwärtigen Standpunct erhoben und der Volksschule die beste Handreichung geleistet haben, nicht fast durchgängig Theologen gewesen, ob die ersten Verbesserungen der Volksschule in Deutschland nicht fast einzig und allein von Geistlichen ausgegangen sind? Denn welches Studium ist in dem Maße der Volksschulpädagogik verwandt, als das theologische? Wenn die Theologen schon vor der Universität außer den classischen Sprachen einen tüchtigen Fonds von mathematischen und Realkenntnissen sich erworben haben; wenn sie auf der Universität neben der Theologie, die doch das Denken, wie uns dünkt, auch in Anspruch nimmt, mit Geschichte und Naturwissenschaften, mit Philosophie, insbesondere Ethik und Psychologie, diesen Fundamentalwissenschaften der Pädagogik, sich beschäftigt, wenn sie Vorlesungen über Pädagogik und Didaktik gehört haben und in der Katechisirkunst geübt worden sind; wenn sie im Kirchendienste Religionslehrer werden und damit auch in die Kategorie der Lehrer eintreten: sollten sie durch dies alles nicht befähigt sein, auch die Aufgabe der Schule zu verstehen und die Leistungen der Lehrer zu beurtheilen?

Allerdings aber erfordert eine einsichtsvolle und wirksame Schulleitung, besonders die Bezirksleitung, noch specielle technische Kenntnisse im Schulwesen. Doch auch für Erwerbung dieser ist in Württemberg längst gesorgt. Schon die Schulordnung von 1810 enthält in dieser Richtung zweckmäßige Vorschriften. Nach der Verordnung des Consistoriums vom J. 1866 aber sind die unständigen Geistlichen zu einem geregelten Studium der pädagogischen Wissenschaften sowie der vaterländischen Schulgesetze verpflichtet und haben je im dritten Jahr der Oberschulbehörde einen Aufsatz pädagogischen Inhalts zu liefern, welcher durch den Bezirksschulinspector zu begutachten und durch die Generalsuperintendenz an die Oberschulbehörde einzusenden ist. Es ist ihnen empfohlen, den Schulconferenzen anzuwohnen, gute Schulen oder besonders tüchtige Lehrer, sowie Schullehrerseminarien oder Präparandenanstalten, wenn sie in ihrer Nähe sich befinden, von Zeit zu Zeit zu besuchen, und besonders dem Unterricht an der Schule ihres Berufsorts fleißig anzuwohnen, um sich theils mit Methode und Lehrgang aller einzelnen

*) Zwar spricht das Schulgesetz von 1836 Art. 72 die Schulinspection im engeren Sinne den kirchlichen Organen als solchen zu, ohne zu bestimmen, ob die Kirche diese Aufsicht von sich oder vom Staate aus habe. Da aber die Schulinspection durch ein politisches Gesetz geregelt ist, so ist unzweifelhaft, daß die Kirche als Mandatarin des Staats die Schulaufsicht durch ihre Organe ausübt.

Fächer durch eigene Anſchauung vertraut zu machen, theils auch an irgend einem Unterrichtsfach der Schule, wenigſtens an dem Religionsunterricht, in planmäßiger Weiſe ſich zu betheiligen, und in kürzer dauernden Verhinderungsfällen der Lehrer für den Schulunterricht einzutreten. Bei dem dermaligen Mangel an unſtändigen Lehrern ſtellen ſich manche theils unſtändige, theils ſtändige jüngere Geiſtliche in den Dienſt der Schule, indem ſie jeden Tag einige Stunden außer der Religion noch in einigen Schulfächern Unterricht ertheilen. Die Pfarrverweſer der Diaſpora-Gemeinden haben ſogar ſämmtliche Schüler ihrer Confeſſion von 10—14 Jahren täglich 3 Stunden in allen Schulfächern zu unterrichten.

Nach einem Conſiſtorialerlaß vom J. 1867 haben die Candidaten der Theologie bei der 2. theologiſchen Dienſtprüfung auch 2—3 Fragen aus der Erziehungs- und Unterrichtskunde in geſchichtlicher und methodologiſcher Beziehung, ſowie aus der vaterländiſchen Schulgeſetzgebung ſchriftlich zu beantworten, und wenn dieſe Beantwortung ganz ungenügend ausfällt, ſo wird die Ausfolge des theologiſchen Zeugniſſes davon abhängig gemacht, daß der Candidat in der Pädagogik eine wiederholte Prüfung mit Erfolg erſtanden habe. Auch den ſtändigen Geiſtlichen, zumal wenn ſie die Schulaufſicht zu führen haben, wird zur Pflicht gemacht, der eigenen Weiterbildung in pädagogiſcher und didaktiſcher Beziehung ſich zu befleißigen.

Württemberg beſitzt daher eine Reihe von Orts- und Bezirksſchulinſpectoren, welche durch ihre theoretiſche Bildung und praktiſche Erfahrung im Schulweſen auf dasſelbe, ſowie auf die Fortbildung und allſeitige Förderung der Lehrer in ihrem Berufe den heilſamſten Einfluß ausüben — obwohl es wie allenthalben in einem großen Hauſe nicht allein güldene und ſilberne Gefäße giebt, ſondern auch hölzerne und irdene (2. Tim. 2, 20). Es iſt erfreulich, warzunehmen, wie in den meiſten Bezirken die Geiſtlichen als Leiter der Schulconferenzen in ſchöner Harmonie mit den Lehrern, ohne deren Freiheit und Selbſtändigkeit in Urtheil und Rede zu bevormunden, die großen Aufgaben des Schulberufs beſprechen und berathen. Dabei iſt noch zu bemerken, daß das Schulregiment die ſpeciell techniſchen Kenntniſſe der Lehrer, worin dieſe den Geiſtlichen überlegen ſein mögen, auf thunlichſte Weiſe zu verwerthen ſucht. Denn allgemeine Verfügungen, welche die innere, namentlich die methodologiſche Seite des Schulweſens betreffen (wie Schönſchreiben, Realienunterricht, Normallehrplan), werden ſtets nur erlaſſen, nachdem zuvor techniſche, aus Schullehrern und Geiſtlichen, die im Schulweſen Erfahrung haben, zuſammengeſetzte Commiſſionen ſich gutächtlich darüber geäußert haben.

Wenn aber die Lehrer nicht bloß in Norddeutſchland, ſondern theilweiſe auch in Württemberg (vgl. die ſpäter anzuführende Collectiveingabe württembergiſcher Lehrer) neueſtens die Aufhebung der Localaufſicht überhaupt verlangen, ſo iſt zu entgegnen, daß die Nothwendigkeit der letzteren ſchon aus dem Princip des Schulzwangs folge. Müßen die Eltern ihre Kinder in die Schule ſchicken, ſo haben ſie auch Anſpruch auf ſtärkere Garantien dafür, daß der Unterricht richtig betrieben und die ſittliche Ordnung in der Schule gehandhabt werde, als wenn die Beſchulung der Kinder in ihre freie Wahl geſtellt wäre. Wie noth aber die ſpecielle Aufſicht bezüglich mancher, wenn auch nicht aller Lehrer thut, dafür haben die Oberſchulbehörden Beweiſe in Fülle.

III. Innere Ordnung der Schule. Hiefür iſt maßgebend der am 21. Mai 1870 durch das Königl. Miniſterium des Kirchen- und Schulweſens veröffentlichte Normallehrplan für die einclaſſige Volksſchule, d. h. für eine ſolche Schule, in welcher die nach dem Geſetz zuläßige Schülerzahl aller Altersclaſſen von einem Lehrer unterrichtet wird. Derſelbe iſt das Werk einer aus Schullehrern und Geiſtlichen beider Confeſſionen, ſowie einem iſraelitiſchen Schullehrer zuſammengeſetzten Commiſſion, welche auf der Grundlage eines von dem verewigten Seminarrector Stockmayer verfaßten Entwurfs den ſchwierigen Gegenſtand in wiederholten Sitzungen durchberathen und in den unter dem Vorſitze des Cultminiſters v. Golther und der Mitwirkung der Referenten der beiden Centralſchulbehörden, ſowie des Directors des katholiſchen Kirchenraths ſtattge-

habten Schlußsitzungen zu Ende gebracht hat. In denselben ist auch der Religionsunterricht, wie er nach den Bestimmungen der betreffenden kirchlichen Behörden zu ertheilen ist, aufgenommen. Dieser Normallehrplan bestimmt Stoff, Ziel und Behandlung des Unterrichts, sowie das den einzelnen Fächern zu widmende Zeitmaß. Er ist zwar zunächst nur für die einclassige Volksschule bestimmt. Es ist jedoch in der seine Einführung begleitenden Ministerialverfügung ausgesprochen, daß die in demselben enthaltenen Grundsätze, welche den Unterrichtsstoff im allgemeinen und dessen Behandlung, sowie die Proportionen des Zeitquantums betreffen, das den einzelnen Fächern im Verhältnis zu einander zuzutheilen ist, gleichfalls für mehrclassige Schulen maßgebend seien. Nur solle, je mehr Classen eine Volksschule umfasse, um so höher das Ziel des Unterrichts in derselben durch Erweiterung des Stoffs gesetzt, und dabei ein entsprechend größerer Theil der Schulzeit zu dem unmittelbaren Unterricht der Schüler verwendet werden.

Mit diesem Normallehrplan ist seit der im J. 1854 erfolgten Einführung des Lesebuchs für die evangelischen Schulen, welchem 1862 eines für die katholischen und 1867 eines für die israelitischen Schulen nachgefolgt ist, der wichtigste Schritt zur Entwicklung und Förderung des inneren Schulwesens gethan worden. Er hat auch die lebendigste Bewegung in der Lehrerwelt hervorgerufen und ist auf allen Schulconferenzen zum Gegenstande der eingehendsten Besprechungen gemacht worden. Ein großer Theil der Lehrer meint, das Ziel sei zu hoch gesteckt und lasse sich nur unter ganz besonders günstigen Schulverhältnissen erreichen. Allerdings wird es solchen Schulen, in welchen bei mehr als 90 Schülern Abtheilungsunterricht mit verminderter Schulzeit für den einzelnen Schüler zu ertheilen ist — und deren ist bei dem dermaligen Lehrermangel eine große Zahl — schwer werden, der Durchschnittsforderung des Normallehrplans zu entsprechen. Dagegen finden andere tüchtige Lehrer das Ziel nicht zu hoch und bei normalen Verhältnissen unter Voraussetzung des Lehrgeschicks und gewissenhaften Fleißes des Lehrers wohl erreichbar. Jedenfalls ist die Probe noch zu kurz, um schon ein abschließendes Urtheil über diesen Lehrplan, der Einheit und Ordnung in das innere Schulwesen zu bringen bestrebt ist und fruchtbare methodologische Winke enthält, sich erlauben zu dürfen. Uebrigens ist bereits von vielen Bezirken berichtet worden, daß man seine wohlthätigen Wirkungen, wodurch die Aufgabe bestimmter, die Methode sicherer geworden, verspüre, daß er, ohne die freie Bewegung zu hemmen, eine heilsame Schranke gegen Willkür und Planlosigkeit, gegen Bevorzugung einzelner Fächer auf Kosten der übrigen bilde und zu gewissenhafter Verwendung von Zeit und Kraft nöthige.

Was nun zunächst die Classeneintheilung betrifft, so hängt diese mit der Zahl der Schulstunden, welche zu ertheilen sind, und mit der Zahl der Schüler, welche ein Lehrer unterrichten darf, zusammen. Unter die Zahl von 26 Wochenstunden darf in keiner Schule herabgegangen werden. Die Lehrer aber sind zu 30 Wochenstunden verpflichtet, wenn die Ortsschulbehörden so viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen wollen. Diese weiteren Stunden sollen, je nach dem örtlichen Bedürfnisse, insbesondere zur Nachhülfe für schwächere Kinder, zur Förderung des Unterrichts in Realien, im Zeichnen u. s. w. verwendet, sie können aber auch zum Abtheilungsunterricht benützt werden. Diese 26, bezw. 30 Stunden, erhalten jedoch im Sommer die Schüler auf dem Lande, sowie in kleineren vorherrschend Landbau treibenden Städten nicht gleichzeitig, sondern in 2 Abtheilungen à 2—3 Stunden, wovon die frühesten der Feldgeschäfte wegen der älteren Abtheilung zukommen. Die Zahl aber der auf einen Lehrer fallenden Schüler beträgt 90. Sind es 90—120 und wird kein zweiter Lehrer angestellt, so hat der einzige Lehrer sämmtliche Schüler in 32 Wochenstunden in Abtheilungen zu unterrichten und für die 2 weiteren Stunden, die er über die ihm ohnehin obliegenden 30 Stunden zu ertheilen hat, eine besondere Belohnung anzusprechen. Ebenso verhält es sich in einer Schule mit zwei und mehr Lehrstellen, wenn die auf einen Lehrer kommende Schülerzahl auf 91—130 steigt.

Der Normallehrplan beschäftigt sich nun nur mit der einclassigen Volksschule, die sich in 4 Abtheilungen: I. die Schüler des ersten Schuljahrs von 6—7, bezw. 7—8 Jahren (wegen des in verschiedenem Alter erfolgenden Schuleintritts), II. die Schüler des zweiten und dritten Schuljahrs von 7—9, bezw. 8—10 J., III. die Schüler des vierten und fünften Schuljahrs von 9—11, bezw. 10—12 J., IV. die übrigen Schüler von 11, bezw. 12—14 J. gliedert. In dieser Schule müßen die 30 Unterrichtsstunden, zu welchen der Lehrer gesetzlich verpflichtet ist, überall voll ertheilt werden, wo die örtlichen Verhältnisse es nicht verbieten. Es findet auch wirklich in der überwiegenden Mehrzahl der Schulen statt. Einzurechnen in diese Stundenzahl ist der vom Geistlichen in der Schule zu ertheilende Religionsunterricht; auch dürfen die in die Schulzeit fallenden Werktagsgottesdienste mit eingerechnet werden. Der Unterricht im Sommer kann in Abtheilungen gegeben werden. Auch wird empfohlen, den Winter über nur theilweise einen gleichzeitigen Schulbesuch sämmtlicher Kinder stattfinden zu lassen in der Art, daß eine oder zwei Abtheilungen später eintreten und die anderen früher entlassen werden. Wo nur 26 Unterrichtsstunden stattfinden, sollen die Werktagsgottesdienste und kirchlichen Casualien, wo es immer sein kann, nicht in der Schulzeit stattfinden, jedenfalls aber in dieselbe nicht eingerechnet werden. Nach Umständen darf der Lehrer, während er selbst Unterricht ertheilt, einzelne Schüler bei einer anderen Abtheilung als „Gehülfen" verwenden. Auch sind zu Gewinnung von Zeit für den unmittelbaren Unterricht, wo es angeht, mehrere Abtheilungen zusammenzunehmen.

Für die Bildung von Classen bei mehrclassigen Schulen bestehen für jetzt keine feste Normen. Die Sache hat sich aber in der Praxis einfach so gestaltet, daß bei zwei Lehrern die Schüler vom 6., bezw. 7., bis 10. oder 11. Jahr dem einen, die übrigen dem andern Lehrer, bei drei Lehrern die 2 jüngsten Altersclassen dem einen, die übrigen den 2 andern Lehrern je nach Alter und Kenntnissen zugewiesen werden, doch so, daß auch die schwächsten noch in die Oberclasse gelangen. Bei 4 Lehrern steigen entweder die Classen je mit 2 Jahrgängen aufwärts, oder wenn, was hier häufig der Fall ist, die Geschlechter theilweise getrennt werden, unterrichten 2 Lehrer die gemischten Geschlechter der jüngsten und der mittleren Altersclassen, worauf 1 Lehrer die Knaben vom 10. oder 11. bis zum 14. Jahre, ein 2. die Mädchen vom gleichen Alter übernimmt. Bei fünf- und mehrclassigen Schulen, wo auch Trennung der Geschlechter stattfindet, wird theilweise durch Parallelclassen, die mehrere Jahrgänge umfassen, geholfen, was zweckmäßiger ist, als die Kinder jedes Jahr einem neuen Lehrer zu übergeben.

Zu dem oben erwähnten Abtheilungsunterricht, wo der Lehrer seine eigene über 90 Kinder zählende Schule in 32 Stunden zu unterrichten hat, ist noch als sog. combinirter Abtheilungsunterricht die in mehreren Classen der Volksschule von Stuttgart bestehende Einrichtung zu rechnen, wonach 2 Lehrer 3 je 60 Schüler zählende Classen, jeder in 36 Wochenstunden, in der Art zu unterrichten haben, daß jeder seiner eigenen Classe 24 Stunden, zugleich aber der dritten je 12 Stunden zukommen läßt, wodurch auch diese 24 Stunden erhält — ein sinnreiches Auskunftsmittel, zunächst um der Gemeinde die Errichtung weiterer Schulmeisterstellen zu ersparen, sodann ein Mittel zu einer erklecklichen ökonomischen Verbesserung der betreffenden Lehrer, aber doch nur ein Nothbehelf mit manchen Mängeln.

Gegenstände des Unterrichts. Das Volksschulgesetz von 1836 hat als wesentliche Unterrichtsgegenstände — Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen bezeichnet. Seitdem haben sich auch die Realien als obligatorisch und das Zeichnen als facultativ in den Volksschulen eingebürgert. Das Zeitmaß, das auf die einzelnen Fächer zu verwenden ist, hat der Normallehrplan näher bestimmt. Bei einer Schulzeit von 26 Wochenstunden soll nemlich für Religionsunterricht mit Einschluß des Memorirens $^1/_3$ zur Verwendung kommen, d. h. $8^1/_2$ Stunden, die sich aber auf die 4 Abtheilungen der einclassigen Schule so vertheilen, daß z. B. der 3. und 4. Abtheilung (den beiden ältesten) zusammen nur $4^1/_2$ Stunden zukommen. Der Rest,

sowie die über die Zahl 26 hinaus verfügbaren Stunden werden den übrigen Fächern in der Art zugewiesen, daß die der Sprache $^3/_7$, Rechnen und Raumlehre $^2/_7$ und Realien nebst Singen ebenfalls $^2/_7$ erhalten. Diese Proportion gilt auch für mehrclassige Schulen. Betrachten wir nun die einzelnen Fächer näher.

Der Religionsunterricht wird von dem Ortsgeistlichen unter angemessener Theilnahme der Schullehrer ertheilt, welche Theilnahme jedoch evangelischerseits in größerem Maße stattfindet, als katholischerseits. Der durch den evangelischen Geistlichen zweimal in der Woche der Oberclasse zu ertheilende Religionsunterricht ist durch Cons.-Erlaß vom 5. Juli 1870 dahin normirt worden, daß er im Unterschiede von dem Unterricht in der zusammenhängenden biblisch-kirchlichen Glaubens- und Sittenlehre, wie solcher der kirchlichen Katechisation und dem Confirmandenunterricht zukommt, wesentlich Bibelkunde sein soll nach einem vorgeschriebenen statarischen Bibellesеplan, anknüpfend an die dem Lehrer zukommende Grundlegung durch biblische Geschichte Memoriren biblischer Sprüche und cursorisches Bibellesen. Für das letztere ist gleichfalls ein Leseplan vorgeschrieben. Es schließt sich der Hauptsache nach an die biblische Geschichte an, welche der Lehrer durch alle Abtheilungen hindurch nach der vorgeschriebenen Auswahl und in Verbindung mit der Geographie des heiligen Landes den Schülern einzuprägen hat. Hienach ist der Hauptzweck des Religionsunterrichts in der Schule nicht ein dogmatischer Confessionalismus, sondern die Erzeugung eines biblischen Christenthums und praktische Anleitung zur eigenen Bibellectüre. Die gewöhnlichsten Lehrmittel sind: 2 mal 52 biblische Geschichten vom Calwer Verlagsverein, und Freihofer, biblische Geschichte, zunächst für mittlere Classen. Außer dem Bibellesen hat der Lehrer auch die sonntäglichen Perikopen als Vorbereitung für die Predigt mit den Schülern zu lesen. Den Memorirstoff, welchen die Schüler sich anzueignen haben, nachdem er vom Lehrer wenigstens seinem Wortsinne nach erklärt worden, bilden für die 7—8 Schuljahre 397 biblische Sprüche und 45 Lieder des Gesangbuchs, welche die Ortsschulbehörden jedoch nach Bedürfnis auf 350 Sprüche und 35 Lieder reduciren dürfen, von welcher Erlaubnis jedoch merkwürdigerweise die Mehrzahl der Schulgemeinden keinen Gebrauch gemacht hat; ferner der lutherische Katechismus nach der Ordnung von Brenz und das Confirmationsbüchlein — ein Glaubensbekenntnis, bei der Confirmation zu sprechen, in 73 Fragen und Antworten. Da auch den Latein- und Realschülern im wesentlichen der gleiche Memorirstoff vorgeschrieben ist, so besitzt die ganze evangelische Jugend einen gemeinsamen religiösen Gedächtnisschatz. Wird dieser Stoff auf die einzelnen Schuljahre zweckmäßig, wie es schon längst und neuestens durch den Normallehrplan angeordnet worden, vertheilt, so entsteht erfahrungsmäßig durchaus keine Ueberbürdung des Gedächtnisses. Dem Sturmlaufen des modernen Zeitgeistes aber gegen den religiösen Memorirstoff überhaupt darf füglich das Wort des großen Apostels der Humanität, Herder, entgegengehalten werden: „Bibelsprüche und Liederverse sind und müßen sein der wahre Katechismus des Volks."

Außer dem Religionsunterricht in der Schule haben die älteren Volksschüler theils ihre eigenen Gottesdienste in der Kirche (Kinderlehre, bei den Katholiken Schulmesse), theils haben sie beim Gemeindegottesdienst (Betstunde, Predigt, Sonntagschristenlehre) anwesend zu sein und durch ihren Gesang oder auch Chorgesang mitzuwirken. Auf dem Lande betheiligen sie sich auch an Casualgottesdiensten (Leichen, Hochzeiten).

Katholischerseits sollen den Kindern des 1. bis 3. Schuljahrs die Hauptbegriffe und Wahrheiten der christlichen Religion und die Hauptbegebenheiten der Heilsgeschichte als ein in sich zusammenhängendes Ganzes zur Erkenntnis gebracht und ihr Herz dafür gewonnen werden. Dabei sind sie in die einfachen Uebungen der Religion einzuleiten. Stoff zum Memoriren sind: Gebete, einige Katechismusrubriken und Denksprüche, für jeden wichtigen Lehrpunct wenigstens einer. Auf diesen Unterricht hat der Katechet wöchentlich 2 Stunden zu verwenden. Dabei hat der Lehrer zur Einübung des

Memorirstoffs und Einprägung einzelner biblischer Geschichtsstücke in wöchentlich 2 halben Stunden mitzuwirken. Bei den Kindern des 4. bis 7. Schuljahrs sind die Kenntnisse sowohl in der biblischen Geschichte als in den Wahrheiten des ewigen Heils zu erweitern und tiefer zu begründen; dieselben sind in christkatholisches Leben, Gottesdienst und Sacramentsgebrauch tiefer einzuführen, so daß sie als zur Volljährigkeit gelangte Glieder der Kirche aus der Schule austreten können. Stoff: Biblische Geschichte nach dem Handbuch von Schuster oder Chr. Schmid. Der Diöcesankatechismus von Schuster. Die Feste mit den damit verbundenen Ceremonien.

Stoff zum Memoriren: Die Katechismussätze, Gebete, Lieder aus dem Gesangbuche. In jedem Jahr sind nach kurzer Belehrung über den Begriff der heiligen Messe die Ceremonien derselben genau zu erklären und eine Anweisung zu geben, sie ehrerbietig und nutzbar anzuhören. Einläßlicher Unterricht über das heilige Sacrament der Buße, Vorbereitung auf Beichte und Communion. Auf diesen Unterricht hat der Katechet wöchentlich 3 Stunden zu verwenden und sich dabei vom Lehrer in 3 halben Stunden unterstützen zu lassen.

Der israelitische Religionsunterricht erstreckt sich auf hebräische Sprache (6 Stunden wöchentlich), biblische Geschichte mit Bibellesen, Memoriren, systematischen Unterricht in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre. Die Bibel — als solche dient die Schulbibel von Jacob Auerbach — wird je in 2 Jahren durchgelesen, erklärt und besprochen. Damit wird verbunden die Geographie des heiligen Landes und seiner Nachbarländer. Den Stoff des Memorirens bilden das Spruch- und Confirmandenbuch, das Lesebuch und die Liedersammlung in Maiers Gebetbuch. Der systematische Unterricht in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre wird in Orten, an denen der Rabbinatssitz ist, in 2 wöchentlichen Stunden vom Rabbiner (und zwar außer der Schulzeit), in anderen vom Lehrer-Vorsänger ertheilt. Auch giebt an Rabbinatssitzen der Rabbiner eine Stunde wöchentlich Bibellesen und Bibelkunde in Verbindung mit der Uebersetzung und Erklärung der hebräischen Psalmen des Gebetbuchs.

Deutsche Sprache. Zweck und Ziel in den Sprachfächern sind: 1) Erwerbung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens; 2) Verständnis des Gehörten und Gelesenen; 3) Fähigkeit, das Verstandene in Wort und Schrift sprachrichtig wieder zu geben; 4) Bekanntschaft mit den zum Verstehen und Wiedergeben nöthigen elementaren Sprachregeln. In den unteren Abtheilungen wird der Sprachunterricht mit dem Lese-, Schreib- und Anschauungsunterricht verbunden; in den oberen werden die elementaren Sprachregeln hauptsächlich im Anschluß an das Lesebuch behandelt.

Lesen. Dieses tritt in der I. Abtheilung als Schreiblesenunterricht auf. Die Kinder sollen befähigt werden, die Zeichen sämmtlicher Sprachlaute zu erkennen und zu unterscheiden, in Schreibschrift darzustellen und zu verbinden und die Druckschrift zu lesen. Sie sollen am Schluße des ersten Schuljahrs so weit gebracht sein, daß sie Wörter in deutscher Currentschrift (auch mit großen Anfangsbuchstaben) schreiben und leichte Sätze in Schreib- und Druckschrift lesen und letztere in Schreibschrift umsetzen können. Vorübungen für Auge und Hand, Mund und Ohr. Der Unterricht folgt dem Gang der Fibel. Methodische Winke zur Behandlung desselben. In der II. Abtheilung tritt das Lesen als besonderes Unterrichtsfach auf, wobei die Schüler neben fortgesetzter Pflege des lautrichtigen Lesens auch allmählich zum sinnrichtigen Lesen anzuleiten sind. Bis zu Ende des dritten Schuljahrs sollen es die Schüler dahin bringen, daß sie nicht zu schwierige Sätze und Wörter in deutscher und lateinischer Schrift lautrichtig, sicher und mit einiger Fertigkeit lesen und dabei die Satzzeichen beachten. Zugleich sollen sie den Hauptinhalt von Beschreibungen und Erzählungen auf entsprechende Fragen des Lehrers in geordneten Sätzen anzugeben vermögen. Den Stoff bieten neben dem Memorirstoff und einzelnen Erzählungen der biblischen Geschichte evangelischerseits die 2. Fibel, katholischer- und israelitischerseits die betreffenden Lesebücher.

Bei der III. und IV. Abtheilung ist Zweck und Ziel Fertigkeit nicht nur im laut-,

sondern auch im sinnrichtigen Lesen ganzer Sätze bei den Schülern der III. Abtheilung, bei denen der IV. ganzer Abschnitte und kleinerer Lesestücke im Zusammenhang, mit richtiger Betonung auch solcher, die ihnen nicht zuvor vom Lehrer vorgelesen worden sind. Stoff: Lesebuch, Bibel (evangelisch), biblische Geschichte (katholisch), auch Gesangbuch.

Hier möge über das im Jahre 1854 zuerst, jedoch nur auf dem Wege der Empfehlung eingeführte evangelische Lesebuch einiges bemerkt werden. Dasselbe ist entstanden aus dem Bedürfnis, theils dem früher ausschließlich auf die Religionsbücher beschränkten Lesen eine größere Mannigfaltigkeit in Stoff und Form zu bieten, theils den Blick durch Betrachtungen aus der Natur und Geschichte zu erweitern, und das kindliche Gemüth durch ansprechende Erzählungen aus dem Menschenleben anzuregen und sittlich zu bilden. Darum giebt es zwar nicht systematisch, doch in einer gewißen nach Hauptrubriken geordneten Reihenfolge Bilder aus Natur-, Länder- und Weltkunde, aus Geschichte und Menschenleben, theilweise auch in gebundener Rede, und zwar mit wenigen Ausnahmen nur Auszüge aus bewährten Schriftstellern, besonders solchen, welche im Volkston eine Meisterschaft besitzen und sittlich religiöse Gefühle zu erwecken geeignet sind. Trotzdem ist es anfänglich großen Bedenken von solchen begegnet, welche eine Verdrängung der Bibel aus der Volksschule durch das Lesebuch befürchteten oder überhaupt dem weltlichen Wissensstoff keinen Eingang in die Schule gestatten wollten. Doch durch die Langmuth und Weisheit der Behörde, welche keinen Zwang anwenden wollte, sondern den Sieg der guten Sache von der bessern Einsicht erhoffte, sind allmählich die Bedenken geschwunden, so daß es jetzt ein beliebtes nicht bloß Schul-, sondern auch Hausbuch geworden ist. Das katholische im Jahre 1862 nachgefolgte Lesebuch ist für den Unterricht in den Realien systematischer geordnet und vollständiger. Doch kann der Lehrer auch den Stoff des evangelischen Lesebuchs für den speciellen Realunterricht zweckmäßig an einander reihen, wozu schon mehrfache Anleitungen gegeben worden sind. Die Mannigfaltigkeit des Stils aber im letzteren hat etwas belebendes, erfrischendes und die Phantasie befruchtendes.

Uebungen im mündlichen Gedankenausdruck und freien Vortrag sollen während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsfächern auftreten. Sie werden gepflegt durch Gewöhnung der Kinder, in vollständigen Sätzen zu antworten, durch Wiedergabe leichterer Stücke aus der Fibel und Lesebuch nach entwickelter Disposition derselben, durch Erzählen von abgerundeten biblischen Geschichten u. s. w.

Das Rechtschreiben in seinem Stufengange und mit den dazu gehörigen Uebungen, welche hier nicht speciell aufgeführt werden können, ist durch alle 4 Abtheilungen hindurch genau normirt. Beim Schluß des Unterrichts sollen die Schüler so weit gefördert sein, daß sie die Sätze mit der vorgeschriebenen Silbentrennung und versehen mit den Satzzeichen wiedergeben und auch die unentbehrlichsten Fremdwörter zu schreiben vermögen. Die Rechtschreibung ist seit dem Jahre 1861 für die Gelehrten- und Volksschulen amtlich festgestellt durch das von einer Commission der 3 Oberschulbehörden bearbeitete Schriftchen: Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den württembergischen Schulanstalten. Es wurden dadurch gewiße Grundsätze festgestellt, durch deren allgemeine Beobachtung von Seiten der Lehrer und Schüler dem früheren vielfachen Schwanken in den Schulen begegnet und mittelbar auch für den öffentlichen Schriftverkehr im engeren Vaterlande die wünschenswerthe Gleichförmigkeit nach Thunlichkeit angebahnt werden sollte. Der leitende Grundsatz bei der Aufstellung der orthographischen Regeln war eine Vermittlung zwischen den Forderungen der streng historischen Schule und dem gegenwärtigen Schriftgebrauch. Dem letzteren wurde möglichst Rechnung getragen unter Ablehnung der außer Uebung gekommenen, wenn auch ursprünglich richtigen Formen, zugleich aber das entschieden Unrichtige oder gänzlich Ueberflüssige ausgeschieden. Dabei war freilich, wie bei allen Compromissen, der Vorwurf der Inconsequenz nicht ganz zu vermeiden.*)

*) Wenn in vorliegender Arbeit die württ. Orthographie nicht eingehalten ist, so ist dies nicht Schuld des Verfassers, sondern eine Folge der für die Encykl. festgestellten orthographischen Grundsätze.

Der Aufsatz — dieses Kreuz der Schule, aber auch der Gradmesser der geistigen und sprachlichen Durchbildung der Schüler (vgl. Aufsätze in der Volksschule Bd. I. S. 346 ff.) soll schon in den unteren Abtheilungen vorbereitet werden theils durch Sprechen und Antworten in ganzen Sätzen, theils durch mündliches und auch schriftliches (zur Selbstbeschäftigung) Wiedergeben kurzer Erzählungen und Beschreibungen — sodann bei den oberen Abtheilungen im Anschluß an den gesammten Sprach- und Realunterricht sowie an die biblische Geschichte durch Beschreibungen von Thieren und Pflanzen mit einer entsprechenden Disposition, Wiedergeben kurzer Erzählungen, Verwandlung der Form bei einem gegebenen Inhalt, Uebertragung der Form eines behandelten Gegenstands in einen andern ähnlichen, endlich Muster von Briefen und einfachen Geschäftsaufsätzen aus dem bürgerlichen Leben. Das Ziel ist, daß die Schüler das, was sie gelernt haben, in guter Gedankenordnung und sprachrichtig niederschreiben können. Dieses Fach hat bei dem schwäbischen Volksstamm wegen seiner bei tiefergehendem Nachdenken doch natürlichen Schwerfälligkeit und Ungelenkigkeit im Ausdruck und wegen der Differenz des Mundartlichen und Schriftsprachlichen mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, und nur bessere Schulen leisten hierin Befriedigendes.

Das Nöthigste aus der Sprachlehre, von welcher alles auszuschließen ist, was nicht unmittelbar dem praktischen Verständnis und Gebrauch der deutschen Sprache dient, soll den Lese- und Schreibunterricht (Recht- und Aufsatzschreiben) unterstützen und erleichtern, das Sprachgefühl der Schüler bilden und diese mit den wichtigsten elementaren Sprachregeln bekannt machen. Unterscheidung der Sprachlaute, der Silben, die Wortarten und ihre Flexion, Wortbildung, Wortfamilien, der einfache Satz und seine Bestandtheile, der zusammengezogene, der zusammengesetzte, Haupt- und Nebensätze (ohne Unterscheidung der letzteren) — alles an der Hand geeigneter Lesestücke. Eine gemeinsame Terminologie besteht noch nicht, es ist aber Einleitung getroffen, eine solche allmählich herbeizuführen.

Der Schönschreibunterricht, wie er von den elementaren Anfängen aus fortschreitend auf 4 Stufen nach dem Muster eines Normalalphabets ertheilt werden soll, ist nach den Anträgen einer zu diesem Zweck niedergesetzten Commission von Volksschullehrern und Schreiblehrern durch Verfügung des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 17. August 1866 normirt warden. Dieselbe leidet jedoch keinen Auszug.

Beim Rechnen ist folgender Stufengang einzuhalten: I. Abth. Innerhalb des Zahlenraums von 1—10 sind alle Grundoperationen durchzumachen, jedoch von Multiplication und Division nur leichtere Fälle, zuerst mit Anschauungsmitteln, nachher in reinen Zahlen. II. Abth. Zahlenraum für die Uebungen beim Kopfrechnen 1—100. Beim Numeriren und schriftlichen Rechnen bis zu 4stelligen Zahlen. Addiren und Subtrahiren im Kopf mit 1- und 2stelligen Zahlen, Multipliciren und Dividiren zweistelliger Zahlen durch einzifferige. Schriftlich geht das Rechnen bis zu 4 Stellen mit einzifferigem Multiplicator und Divisor. Zerlegen der Zahlen. Uebung des Einmaleins und des Einsineins (1 : 1 = 1). Anwendung bei der Verwandlung von Münzen, Maß und Gewicht. Empfohlen wird, den Schülern gedruckte Aufgabensammlungen in die Hand zu geben. III. Abth. Numeriren bis zu 7 Stellen. Multipliciren und Dividiren mit 3stelligem Multiplicator und Divisor. Rechnen mit ungleich benannten Zahlen, wobei das metrische System in Anwendung kommt. Gemeine Brüche. Decimalbrüche. Lesen und Schreiben derselben, Multiplication und Division durch Versetzung des Komma. Lesen von benannten Zahlen des metrischen Systems mit anderen metrischen Benennungen. IV. Abth. Fortsetzung der Lehre von den Decimalbrüchen. Verwandlung in gemeine Brüche und umgekehrt. Anwendung der Decimalbrüche auf das metrische System. Multiplication und Division derselben. Reduciren und Resolviren der metrischen Maße. Schlußrechnung — als Zweisatz, Dreisatz (mit Anwendung auf einfache praktische Fälle, wie Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts-, Verbrauchs-, Arbeitsrechnung u. dgl.) Vielsatz (nur in Anwendung auf die Zinsrechnung mit Beschränkung auf die Frage nach dem Zins).

In Betracht, daß das Rechnen mit Decimalbrüchen und die Anwendung derselben auf das metrische System in Hinblick auf die jetzt gesetzliche Einführung desselben erst vor einigen Jahren allgemein angeordnet worden, ist dasselbe in manchen Schulen noch nicht zur Fertigkeit gebracht worden, während über andere Schulen geklagt wird, daß unter der Einübung des Decimalrechnens das gewöhnliche Rechnen nothgelitten habe. Es ist zu hoffen, daß bei genauem Einhalten des Normallehrplans beidem sein Recht widerfahren werde.

Vom Reesischen Satze ist im Normallehrplan nicht die Rede, weil die Schlußrechnung dem formalen Bildungszwecke weit mehr entspricht. Und doch hat er wegen seiner Einfachheit für das praktische Leben unstreitig großen Werth. Die Kaufleute bedienen sich desselben gewöhnlich. Es möge daher an diesem Orte eines beachtenswerthen Versuchs gedacht werden, den formalen Bildungszweck der Schlußrechnung mit dem materialen des Reesischen Satzes unter Anwendung eines senkrechten Strichs statt des wagrechten zu verbinden. Solchen hat der Oberlehrer Utz in Tübingen in der 1867 erschienenen Schrift gemacht: „Anleitung zu einer einfachen und praktischen Rechenmethode, bestehend in der Vereinigung der Schlußrechnung und des Reesischen Satzes."

Realien. Zwar zählt das Schulgesetz von 1836 dieselben nicht unter den wesentlichen Unterrichtsgegenständen auf. Nachdem jedoch schon die General-Schulverordnung von 1810 angeordnet hatte, daß einzelne allgemein wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte theils beim Lesen, theils bei den Dictir- und Sprachübungen beizubringen seien, auch die katholische Schulordnung von 1808 die Verflechtung derselben in die Lehrstunden, so weit es für die Landschulen zweckmäßig ist, befohlen hatte, haben dieselben immer mehr Eingang in den Volksschulen gefunden, und durch eine Ministerial-Verfügung vom 18. Juni 1864 ist angeordnet worden, daß der Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre in jeder Volksschule zu ertheilen und darauf Winters wöchentlich zwei Stunden, Sommers 1½ Stunden zu verwenden seien. Zugleich sind mehrere Lehr- und Anschauungsmittel, z. B. ein einfacher physikalischer Apparat zum Vorzeigen von elektrischen, elektromagnetischen, hydrostatischen und Lichterscheinungen, sowie die Bopp'schen Wandtafeln zur Anschaffung aus dem Schulfonds theils befohlen, theils empfohlen worden. Auch ist Einleitung getroffen worden, daß in einzelnen Bezirken die Lehrer durch besondere Lehrcurse mit den physikalischen Gesetzen und mit der Behandlung des Apparats näher bekannt gemacht wurden. Doch erhellt aus den Visitationsberichten, daß das Fach der Naturlehre, welche es nicht bloß mit Erscheinungen, sondern mit den zu Grund liegenden Gesetzen zu thun hat, in der Volksschule mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hat und bis jetzt am wenigsten darin geleistet worden ist, wie denn auch von dem oben genannten, auf Befehl des Ministeriums mit großen Kosten aus den Schulfonds angeschafften physikalischen Apparat in manchen Schulen gar kein Gebrauch gemacht wird.

Nach dem Normallehrplan ist der realistische Unterricht vorzubereiten durch den Anschauungsunterricht bei der I. und II. Abtheilung, wobei Sach- und Sprachunterricht vereinigt sind. Es werden schon einzelne naturgeschichtliche Gegenstände mit Hervorhebung der unterscheidenden Merkmale und Eigenthümlichkeiten vorgeführt. Der eigentliche realistische Unterricht nimmt aber erst mit dem 4. Schuljahr seinen Anfang. Der Stoff wird im Anschluß an das Lesebuch so ausgewählt, daß den Schülern die heimatlichen Gegenstände und Verhältnisse unter Erweiterung des Blicks auf Allgemeineres vorgeführt werden. Die einzelnen Fächer treten nicht gleichzeitig auf, sondern werden je auf 2 Jahre in folgender Ordnung vertheilt: im 1. Jahr Geographie ¾ und Naturlehre ¼ Jahr, im 2. Jahr Sommers Bilder aus der Naturgeschichte, im Winter Geschichtliches.

Der Unterricht in der Geographie geht nach einer Belehrung über die Himmelsgegenden aus von dem Straßennetze des Wohnorts und seiner Geschichte, der Gemeindemarkung bis zum Oberamtsbezirk und seiner Beschreibung. Sodann Württemberg nach seinen 4 natürlichen Theilen, Haupt- und bedeutenderen Nebenflüssen, Eisenbahnen, Kreiseintheilung, Oberamtsstädten. Hierauf Deutschland: Größe, Grenzen, große Flüsse, Hauptgebirgszüge, politische Haupteintheilung, wichtigste Städte. Die wichtigsten Länder von Europa und deren Hauptstädte. Von den übrigen Erdtheilen werden nur Lage, Größe und die hervorragenden Eigenthümlichkeiten, eingehender jedoch die vereinigten Staaten von Nordamerika behandelt. Gesammtbild von der Erdoberfläche. Alles mit Karten. Zum Schluß Erklärung einiger Hauptsätze in dem Abschnitt des Lesebuchs über das Weltgebäude.

Den Stoff für die Naturlehre bilden: die Luft, das Wasser, Dünste, Nebel u. s. w. Die Wärme, die Winde, das Wetterglas, Holz und Kohle, der Herd und das Feuer, der Hebel. Belehrungen über den Luft- und Wasserdruck, die Wärme, den Compaß mittelst des Apparats.

In der Naturgeschichte sind zu behandeln die im Lesebuch beschriebenen Mineralien, Pflanzen und von den Thieren einige Classen-Repräsentanten; auch sind einige der interessantesten Thiere aus fremden Ländern zu erwähnen. Am Schluß: übersichtliche, natürliche Eintheilung der Mineralien, Thiere und Pflanzen unter Beschränkung auf die beschriebenen Exemplare.

In der Geschichte sind zu behandeln die bezeichneten Numern der betreffenden Lesebücher theils aus der württembergischen Geschichte, unter Benützung der betreffenden Gedichte, theils aus der allgemeinen Geschichte. Die hauptsächlichsten Jahreszahlen sind einzuprägen.

Durch den Unterricht im Singen sollen die Schüler soweit gebracht werden, daß sie fähig sind, sich an dem gottesdienstlichen Gemeindegesang zu betheiligen, bezw. denselben zu fördern. Zugleich sollen sie eine Anzahl von passenden weltlichen Liedern mit aus der Schule nehmen. Einzuüben ist die diatonische Leiter und der Accord 1, 3, 5, 8 auf- und absteigend. In den 3 ersten Schuljahren geschieht das Singen vorherrschend nach dem Gehör und ist einstimmig. Choräle und Kinderlieder. In den folgenden Jahren Uebungen in der Tonleiter, den Intervallen und im Takt, vornehmlich in Verbindung mit der Einübung von Melodien. Am Schluße der Schulzeit sollen neben 15 Arien und Volksliedern evangelischerseits 60 Choralmelodien, katholischerseits etwa 36 Melodien, Sonn- und Festtagslieder, Vesperpsalmen, Hymnen, Antiphonen und Casuallieder, israelitischerseits 25 religiöse Lieder eingeübt sein. Gewünscht wird, daß von älteren Schülern nicht bloß nach dem Gehör, sondern auch unter Beihülfe von Ton- und Tactzeichen (Noten oder Ziffern) gesungen werde. Einzelgesang zu pflegen. Die Melodie ist von sämmtlichen Schülern einzuüben. Das zweistimmige Singen aus dem vierstimmigen Satz ist durchaus unzuläßig. Beim mehrstimmigen Gesang sind aus beiden Geschlechtern je nur etliche, und zwar diejenigen für die Unterstimme zu bilden, deren natürliche Stimmlage hiezu geeignet ist.

Gesangvereine der erwachsenen männlichen Jugend (Liederkränze) finden sich nicht bloß in Städten, sondern auch in manchen Dörfern.

Das Zeichnen ist nicht obligatorisch, jedoch besonders für obere Knabenclassen dringend empfohlen und findet sich auch in manchen Dorfschulen eingeführt. Um die Lehrer für diesen Unterricht mehr zu befähigen, werden für sie jährlich besondere Zeichencurse gehalten, wozu die einberufenen Lehrer neben der Entschädigung ihres Reiseaufwands ein Taggeld von 1 fl. 30 kr. erhalten. Auch werden diejenigen Volksschulen, in welchen Zeichenunterecht ertheilt wird, alle 2 Jahre einer Visitation durch Sachverständige unterworfen, wobei der Commissär die Arbeiten zu untersuchen, die Lehrer auf die hiebei hervortretenden Mängel des Unterrichts aufmerksam zu machen und mit den erforderlichen Rathschlägen und Weisungen zu versehen hat. Der Zeichenunterricht findet theils innerhalb, theils außerhalb der ordentlichen Schulzeit statt, soll aber in der Regel nicht vor dem

12. Jahr beginnen. Wo einerseits das Bedürfnis, andererseits die Lehrkraft vorhanden ist, kann die Ortsschulbehörde unter der Voraussetzung, daß 30 Wochenstunden gegeben werden, 2 halbe Stunden zum Zeichenunterricht bestimmen. In mehrclassigen Schulen kann auf dieses Fach natürlich mehr Zeit verwendet werden, wobei insbesondere das Vorlagenwerk von Prof. Herdtle im Gebrauch ist. Auch muß die einclassige Volksschule bei ihren beschränkten Verhältnissen mit der Einübung der Elemente des Zeichnens und mit einfachen ornamentalen Figuren, bei deren Zeichnung jedoch alle Hülfsmittel, wie Lineal, Zirkel u. s. w. ausgeschlossen sind, sich begnügen. In einigen mehrclassigen Schulen, namentlich den Mittelschulen (wovon nachher) schreitet das Zeichnen bis zum geometrischen Zeichnen fort, wozu das Werkchen von Oberlehrer Müller in Eßlingen „Uebungsstoff für das geometrische Zeichnen" empfohlen worden. Dort wird auch die Raumlehre gepflegt, aus welcher in der einclassigen Volksschule nur das Dreieck und Viereck und zwar in Verbindung mit dem Rechnen vorgeführt wird.

Das Turnen ist bis jetzt nur für die Gelehrten- und Realschulen obligatorisch, nicht aber für die Volksschulen, und zwar wegen der großen Schwierigkeiten, welche einer zwangsweisen Einführung desselben in den Landschulen theils von Seiten der Lehrer, unter welchen die älteren zu einem solchen Unterricht nicht befähigt wären, theils von Seiten der Gemeinden, welche ihre Knaben im Sommer zu den landwirthschaftlichen Geschäften nothwendig brauchen, entgegenstehen. Sodann ist das Turnen in dem bis jetzt maßgebenden Volksschulgesetze von 1836 unter den wesentlichen Unterrichtsgegenständen nicht aufgeführt, weshalb die Oberschulbehörde Bedenken tragen muß, dasselbe auf dem Wege des Zwangs einzuführen. Sie hat daher seit 25 Jahren sich darauf beschränkt, die Einführung desselben dringend zu empfehlen, wiewohl mit geringem Erfolg. Doch giebt es es einige Städte, in welchen auch die Volksschüler an den für die Gelehrten- und Realschüler errichteten Turnanstalten theilnehmen. Uebrigens erhalten die Schulamtszöglinge während ihrer ganzen Bildungszeit regelmäßigen Turnunterricht, und manchen derselben wird nach ihrer Anstellung an Volksschulen auch der Turnunterricht an Gelehrten- und Realschulen übertragen. Neuestens zählt bei der 1. Dienstprüfung die Note im Turnen mit, so wie die im Zeichnen.

Von den ein- und mehrclassigen Volksschulen unterscheiden sich die sogenannten Mittelschulen, welche zwischen der Volksschule und der Realschule in der Mitte stehen, eine Art Solecta der Volksschule bilden und für die Kinder des Mittelstandes in größeren Gemeinden, wo keine Realschule vorhanden ist, oder wo neben dieser noch das Bedürfnis besteht, daß ein Theil der Volksschüler einen über die Aufgabe der gewöhnlichen Volksschule hinausgehenden Unterricht erhalte, bestimmt sind (vgl. D. Horn, Rector in Witten. Die Mittelschule, ein nothwendiger Ausbau unseres Volksschulwesens. Witten 1871). Ihre Aufgabe ist neben den gewöhnlichen Volksschulfächern besonders die Einführung eines erweiterten Real- und Zeichenunterrichts. In manchen wird auch das Französische als facultatives Fach gelehrt. Erreicht wird dieser Zweck durch eine bis auf 30 ansteigende Zahl von Wochenstunden, durch eine kleinere Schülerzahl und durch Anstellung der tüchtigsten Volksschullehrer. Gewöhnlich wird auch ein größeres Schulgeld, als in der Volksschule, bezahlt. Dieselben sind seit dem Jahre 1865 den Gemeinden dringend empfohlen und ihnen im Falle obwaltenden Bedürfnisses Beiträge aus der Staatskasse in bestimmte Aussicht gestellt worden. Sie bestehen jedoch bis jetzt nur evangelischerseits, und zwar für Knaben 5, für Mädchen 14, für gemischte Geschlechter 13, zusammen 32. Einige derselben umfassen 4, 6 bis 9 Classen.

Eine eigenthümliche Combination der Volksschule mit der Mittelschule findet sich in der Tübinger Mädchenschule mittelst Eintheilung derselben in A- und B-Classen. Den ersteren mit Mädchen, welche den gebildeteren Ständen angehören, ist das Ziel der Mittelschule, den letzteren das der Volksschule gesteckt. Jeder Lehrer aber hat sowohl eine A- als eine B-Classe zu unterrichten. Dieser Zweck wird erreicht theils durch Vermehrung der Stundenzahl und Abtheilungsunterricht, theils durch die

geringere Schülerzahl in den A-Classen, worin auch ein höheres Schulgeld bezahlt wird. Diese Einrichtung dient zugleich zu einer erklecklichen ökonomischen Verbesserung der betreffenden Lehrer, ohne Zuthun der Gemeinde.

Eine andere Eigenthümlichkeit haben die Fabrikschulen, deren jedoch nur zwei im Lande bestehen. Zwar werden einige Hundert schulpflichtiger Kinder zur Arbeit in Fabriken verwendet, und zwar meist von 10—14 Jahren; dieselben besuchen aber größtentheils daneben regelmäßig ihre Ortsschulen, und es ist alljährlich zu berichten, ob die Arbeit in Fabriken der sittlichen und intellectuellen Ausbildung der Schüler nicht nachtheilig sei. Die Erfahrung ist, daß die Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Pünctlichkeit den Kindern heilsam, daß jedoch der häusliche Fleiß für die Schule gering sei und Hausaufgaben nur nothdürftig gelöst werden, auch daß die Schüler, wenn sie schon in der Frühe vor Beginn der Schule in der Fabrik beschäftigt werden, in jener matt und schläfrig erscheinen. Der Erfolg in sittlicher Hinsicht ist bedingt durch die Aufsicht, welche in der Fabrik selbst gehandhabt wird. Dagegen sind mit zwei Spinnereien zwei eigentliche Fabrikschulen verbunden, in welchen theils die Kinder von Fabrikarbeitern, theils Schüler des Orts oder der nächstgelegenen Orte regelmäßigen Schulunterricht in der Art erhalten, daß, während die eine Abtheilung in der Fabrik beschäftigt ist, die andere Schule hat, und die letztere dann wieder mit der ersteren wechselt. Beide Schulen, welchen tüchtige Lehrer vorstehen, sind musterhaft eingerichtet und leisten mehr als das Gewönliche.

Betreffend die Beschäftigung der Jugend in Fabriken hatte die württ. Gewerbeordnung vom 12. Febr. 1862 Art. 44 verfügt: „Die Verwendung von Schulkindern und jungen Leuten unter 18 Jahren darf nur in einer Weise stattfinden, bei welcher dieselben an dem geordneten Besuche des Gottesdienstes und der Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht nicht gehindert, und wobei für ihre Gesundheit, ihre körperliche Entwicklung und ihre religiöse und sittliche Erziehung und Ausbildung keine Nachtheile zu besorgen sind.“ An ihre Stelle ist seit dem 1. Jan. 1872 die auch für Württemberg gültige Gewerbeordnung des norddeutschen Bundes vom 21. Juni 1869 getreten, wonach (§. 128—133) Kinder unter 12 Jahren zu einer regelmäßigen Arbeit nicht angenommen werden dürfen, und vor vollendetem 14. Jahre nur dann, wenn sie täglich einen mindestens 3stündigen Unterricht in einer von der höheren Verwaltungsbehörde genehmigten Schule erhalten. Ihre Beschäftigung darf 6 Stunden täglich nicht überschreiten. Sofern durch diese Gewerbeordnung die Zulassung zur Fabrikarbeit auf das 12. Jahr und die Arbeitszeit auf 6 Stunden täglich beschränkt wird, darf sie als ein Fortschritt der Humanität begrüßt werden.

Mit den Volksschulen sind verbunden die Arbeitsschulen für Mädchen, in welchen dieselben wöchentlich 3—4 Stunden, gewöhnlich jedoch nur im Winterhalbjahr, seltener das ganze Jahr hindurch, in den nöthigsten weiblichen Arbeiten (Stricken, Häkeln, Nähen, Flicken) Unterricht erhalten. Seit dem Jahr 1864 (Ministerialverfügung vom $\frac{16.\ \text{Jan.}}{20.\ \text{Febr.}}$ 1864) sind dieselben der Aufsicht der Schulbehörden unterstellt, während die eigentlichen Industrieschulen, welche nicht sowohl zum Unterricht in den gewöhnlichen Schularbeiten, als zum Erwerb für arme Kinder bestimmt sind, der Fürsorge der mit der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins in Verbindung stehenden Armen-Commission unterstellt sind. Die Lehrerinnen an den Arbeitsschulen erhalten eine sehr mäßige Belohnung (etwa 20 fl. durchschnittlich für das Jahr) von den Gemeinden, wozu jedoch diese im Falle des Bedürfnisses einen Beitrag aus der Staatskasse empfangen.

Uebrigens ist noch großer Mangel an solchen Lehrerinnen, welche einen zweckmäßigen, namentlich methodischen Unterricht in weiblichen Arbeiten zu ertheilen befähigt sind. Es ist daher seit dem Jahr 1866 auf Anregung des im Mai 1868 gestorbenen Mädchenschulmeisters und Seminarvorstands Johannes Buhl zu Ludwigsburg, des Schöpfers des neuesten methodischen Arbeitsunterrichts in Württemberg, die Anordnung getroffen worden, daß in dem in Ludwigsburg als Privatanstalt mit Staatsunterstützung unterhaltenen Lehrerinnen-

seminar besondere Lehrcurse für Arbeitslehrerinnen eingerichtet werden, deren erster im März 1866 begonnen wurde. Die ordentlichen Unterrichtscurse mit je 16 Schülerinnen, welche das 17. Lebensjahr angetreten und das 28. noch nicht überschritten haben, und welche neben körperlicher Gesundheit und guter geistiger Begabung diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen sollen, welche eine erfolgreiche Theilnahme an dem Unterrichte erwarten lassen, dauern mindestens 6 Monate. Die Confession bildet keinen Unterschied; das numerische Verhältnis der aus beiden Confessionen Aufzunehmenden entspricht dem Verhältnis, in welchem die evangelische Bevölkerung zur katholischen steht. Die Kosten für Wohnung mit Mobiliar, Heizung, Beleuchtung und Unterricht werden vom Staat übernommen. Außerdem wird den Theilnehmerinnen zu den Verpflegungskosten ein entsprechender Staatsbeitrag gewährt. Der Unterricht ist theils ein theoretischer, theils ein praktischer. Zu dem ersteren gehören: die wichtigsten Grundsätze über die Schulzucht, Belehrung über die Bedeutung des Arbeitsunterrichts als Bildungsmittels für das weibliche Geschlecht, über die Behandlung des Arbeitsunterrichts als methodischen, classenmäßigen Gesammtunterrichts, über Classification, gleichzeitige Beschäftigung verschiedener Abtheilungen, Lehrgang und Lehrplan, — sodann Berechnung der beim Arbeitsunterricht vorkommenden Maß-, Gewichts- und Werthverhältnisse, Anleitung zum schriftlichen Verkehr aus dem Gebiete des Arbeitsunterrichts, Darstellung der einzelnen Buchstabenformen, besonders des englischen Alphabets in Bezug auf das Zeichnen des Weißzeugs, Zeichnen mit Formenlehre zur Entwerfung von Mustern. Daneben wird noch in einigen Wochenstunden Unterricht in der christlichen Heilswahrheit, in Geschichte, Geographie und Physik ertheilt. Praktisch wird in methodischer Stufenmäßigkeit geübt: alles wesentliche in den Gebieten des Strickens, Häkelns, Nähens und Flickens des Gestrickten und Gewobenen. Neuestens dehnt sich der Unterricht bis zum Kleidermachen aus. Daneben haben sich die Candidatinnen in der dreiclassigen Seminarschule unterrichtlich zu versuchen und zu üben. Am Schlusse eines jeden Curses wird eine Prüfung durch Delegirte der Oberschulbehörden, welche von Frauen unterstützt werden, gehalten, und die Candidatinnen erhalten ein Zeugnis der erlangten Befähigung zur Ertheilung des Arbeitsunterrichts nach den Abstufungen: sehr gut, gut, ziemlich gut, ausreichend. Vgl. „Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs und des Instituts zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen in Ludwigsburg. Im Auftrag des K. Württ. Cultministeriums nach amtlichen Quellen dargestellt von E. Hory, Garnisonsprediger auf Hohen-Asperg, Schulinspector des Bezirks Ludwigsburg und Vorstand des Lehrerinnen-Seminars daselbst. Stuttgart 1872." Zur weiteren Verbreitung des methodischen Arbeitsunterrichts ist in mehreren Bezirken die Einrichtung getroffen worden, daß eine in Ludwigsburg gebildete und in dem Bezirk angestellte Arbeitslehrerin die übrigen Arbeitslehrerinnen des Bezirks in einem längeren Curse oder in wöchentlichen Zusammenkünften um sich sammelt und ihnen die technischen Fertigkeiten und die Methode des Unterrichts mittheilt, die sie selbst erlernt hat, wozu gleichfalls der Staat Beiträge bewilligt.*)

Zur inneren Ordnung des Schulwesens ist noch weiter Folgendes zu bemerken.

Das Schuljahr beginnt an den meisten Orten an Georgi (23. April). Nur in einigen Städten, in welchen neben der Frühjahrsconfirmation eine solche auch im Spätjahr stattfindet, geschah früher die Schüleraufnahme sowohl im Früh- als im Spätjahr. Doch wird jetzt allenthalben nur eine einmalige Schüleraufnahme angestrebt. Das Schuljahr zerfällt in die Sommerschule, wo auf dem Lande die Schüler in Abtheilungen erscheinen, und in die Winterschule. Letztere soll regelmäßig nach den Herbstferien beginnen, was aber an manchen Orten wegen der über die Herbstferien hinaus dauernden ländlichen Geschäfte Widerspruch findet.

Die Ferien dürfen, ohne Einrechnung der Sonn-, Fest-, Feiertage und einiger anderen schulfreien Tage, die Zahl von 45 Werktagen im ganzen nicht überschreiten. Die Vertheilung derselben auf die verschiedenen Zeiten und die Bestimmung der Dauer

*) Am 20. Mai 1873 ist das zu einer Staatsanstalt erhobene und mit einem Waisenhaus verbundene frühere Buhl'sche Lehrerinnenseminar in Markgröningen eröffnet worden. D. Red.

der einzelnen Ferien steht der Ortsschulbehörde zu. Die Ueberschreitung der Gesammtzahl ist im Schulberichte zu bemerken.

Die Prüfungen (Visitationen) finden jährlich zweimal am Schluß des Winter- und Sommerhalbjahrs durch den Ortsschulinspector in Gegenwart der Ortsschulbehörde statt, in größeren Schulcomplexen unter Assistenz des Ober- oder Aufsichtslehrers. Das Ergebnis ist zunächst zur Kenntnis des betreffenden Lehrers zu bringen, sodann der Ortsschulbehörde Bericht darüber zu erstatten, welche die erforderlichen Beschlüsse faßt und eine Aeußerung über die Amtsführung des Lehrers zu Protokoll giebt, die demselben mitgetheilt wird und den Beiberichten zu den Meldungen des Lehrers beizuschließen ist. Von den Prüfungen durch die Bezirksschulaufseher ist schon oben die Rede gewesen.

„Schulgesetze" sind vorhanden und sollen an einem schicklichen Platze in der Schule zur steten Erinnerung der Kinder aufgehängt werden.

Die Disciplin, die ein jeder Lehrer zunächst in seiner Classe übt, hat sich auf folgende Strafmittel zu beschränken: Verweis, doch ohne beschimpfende Ausdrücke, Zurücksetzen im Locus, Zurückbehalten in der Schule unter Aufsicht, mäßige Strafarbeiten. Ueber die körperliche Züchtigung hat eine Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 28. Dec. 1870 Folgendes verfügt:

„Bei Anwendung körperlicher Züchtigung, die jedoch nur in Fällen beharrlichen Unfleißes oder gröberer Verfehlungen gegen Schüler unter 14 Jahren zulässig ist, darf bloß ein dünnes Stöckchen von 0,5 Meter Länge gebraucht werden; die Schläge sind auf die innere Handfläche zu geben; auch hat der Lehrer hiebei stets auf die individuelle körperliche Beschaffenheit des zu strafenden Schülers die gebührende Rücksicht zu nehmen. Bei älteren Schülern darf die Strafe mehr als 4 Streiche, bei jüngeren mehr als 2 Streiche nicht übersteigen. Das Stöckchen soll an einem geeigneten Orte aufbewahrt und erst zum jedesmaligen Strafvollzug herbeigeholt werden. Jede andere Weise körperlicher Züchtigung ist untersagt; insbesondere dürfen sich die Lehrer nicht beigehen lassen, die Schüler auf andere Körpertheile, z. B. auf Kopf, Nacken u. dgl. zu schlagen, sie an den Haaren zu raufen, sie zu stoßen oder sonst in irgend einer Weise körperlich zu mishandeln."

Der Misbrauch des Züchtigungsrechts, wenn dadurch ein Nachtheil für die Gesundheit des Mishandelten entstanden ist, zieht schwere Criminalstrafen, bei einem Rückfall oder in Fällen erheblicherer Beschädigung Dienstentlassung nach sich.

Was insbesondere die Abrügung von Verfehlungen betrifft, welche sich Schüler außerhalb der Schule zur Schuld gebracht haben, so bestimmen die neueren Verordnungen Folgendes: der Schullehrer ist als Stellvertreter der Eltern innerhalb der Zeit zu betrachten, in welcher ihre Kinder seiner Aufsicht übergeben sind, und kann demnach in der Regel nur verpflichtet sein, die von ihnen während des Aufenthalts in der Schule gegen die Schulordnung, sowie gegen ihre Mitschüler begangenen Verfehlungen zu bestrafen. Diese Regel schließt jedoch nicht aus, daß auch außer der Schule vorgefallene, Aergernis gebende Vergehungen der Schüler, wenn dringliche Umstände für Behandlung in der Schule sprechen (z. B. Thierquälerei, Vogelnester ausnehmen), namentlich wenn die Eltern ihre Pflicht nicht thun, in den Kreis der Schulzucht hereingezogen werden. Findet sich der Ortsschulinspector veranlaßt, über einen Schüler eine Strafe zu verhängen, die er vom Lehrer vollzogen wünscht, so hat er sich mit diesem zuvor über die Art und das Maß der Strafe zu verständigen, im Anstandsfalle aber die Sache durch die Ortsschulbehörde entscheiden zu lassen. Gröbere Vergehen, welche das Einschreiten der Gerichts- oder Polizeibehörden erfordern, sind entweder in dem Gerichtshause abzustrafen, oder, wenn sie sich bloß zur Ahndung im Disciplinarwege durch körperliche Züchtigung eignen, sind Eltern, Pfleger, Lehrer von dem Falle in Kenntnis zu setzen, und ihnen die Züchtigung des Schuldigen anheimzustellen. Zugleich aber ist, um sich zu vergewißern, daß dies und auf zweckmäßige Art geschehe, der Kirchenconvent (jetzt Ortsschulbehörde), welcher die Schulerziehung zu beaufsichtigen hat, unter Mittheilung der Acten zu benachrichtigen. Was insbesondere die Forstvergehen betrifft, so sind, wenn nicht die Forstbehörde selbst

bei höherem Grade der Verschuldung sich vorbehält, die angemessene Strafe zu erkennen und zu vollziehen, die Acten der Ortsschulbehörde zuzustellen, welche innerhalb ihres Ressorts sowohl über die Strafbarkeit des Kindes an sich, als über das Maß der zu erkennenden Strafe selbständig zu cognosciren und dem Forstamt von der getroffenen Verfügung und deren Vollzug Nachricht zu geben hat. Die Ortsschulbehörde kann auch darüber erkennen, ob die Strafe in der Schule durch den Lehrer, oder auf dem Rathhause durch den Amtsdiener zu vollziehen sei.

Austheilung von Prämien in Geld und Geldeswerth, besonders Büchern, ist zwar schon durch das Generalrescript von 1792 und dann durch die Generalschulordnung von 1810 empfohlen worden. Im Jahr 1793 ist sogar aus dem Kirchengut eine Summe von 500 fl. für die ärmsten und fleißigsten Schüler bestimmt worden, welche jedoch 1822 in Prämien für tüchtige Schullehrer verwandelt worden ist. Sie können aus Gemeindemitteln oder aus dem Schulfonds, wenn dessen Mittel ausreichen, bewilligt werden. Wo sie auf Stiftungen beruhen, müßen sie vertheilt werden. Uebrigens ist man in neuester Zeit wegen des zweifelhaften pädagogischen Werths der Prämien größtentheils davon abgekommen. Dagegen ist Austheilung von feineren Broden an sämmtliche Schüler bei Visitationen fast allgemein.

Für die Gesundheitspflege hat, nachdem schon im Jahre 1868 eine besondere Instruction wegen zweckmäßiger Einrichtung der Schulsubsellien ergangen, die Ministerialverfügung vom 28. Dec. 1870 bezüglich der Gelehrten- und Real-, wie der Volksschulen umfassende Fürsorge getroffen. Dieselbe betrifft I. die Einrichtung der Schulhäuser, Eintheilung und Größe der Schulzimmer (mindestens 3 Cubikmeter Luftraum für einen Schüler), Fußboden, Wände, Decken und Thüren, Fenster, Einrichtungen zur Heizung, Ventilation, Gänge und Treppen, Abtritte, Spielplatz und Turneinrichtungen. II. Temperatur, Lüftung, Reinhaltung, Beleuchtung der Schullocale, Beschaffenheit der Lehrmittel, Schulzeit und Hausaufgaben, Interstitien (Pausen), Ferien und Hitzvacanzen (die Schule kann Nachmittags eingestellt werden, wenn der Thermometer Vormittags zwischen 9 und 10 Uhr über 20° R. im Schatten zeigt), körperliche Haltung der Schüler, Sorge für die Reinlichkeit, Berücksichtigung natürlicher Bedürfnisse der Schüler, die Schulstrafen.

So dankenswerth diese Bestimmungen sind und für die Gelehrtenschulen bei ihrer geringeren Schülerzahl auch wohl ausführbar, so großen Schwierigkeiten begegnen sie in ihrer Anwendung auf die Volksschulen in Betreff der unter I. geforderten Raumverhältnisse. Schon die neuen Subsellien nehmen so viel Raum in Anspruch, daß sie in vielen bereits vorhandenen Schulzimmern ohne Neubau nicht aufgestellt werden können. Was aber die Anwendung der den Raum betreffenden Normen auf Lehrzimmer für 90 Schüler (so viel darf ein Lehrer zu gleicher Zeit unterrichten) betrifft, so wird, abgesehen von den großen Kosten für die Gemeinden, besorgt, daß hiebei Säle von solcher Ausdehnung nöthig werden, daß dadurch die Stimme des Lehrers auf eine seiner Gesundheit nachtheilige Weise angestrengt werden müßte.

Was die Normirung der Hausaufgaben betrifft, so sollen die Schüler nicht damit überhäuft werden. Bei Stellung derselben soll der Lehrer das Alter, die örtlichen und häuslichen Verhältnisse und die Jahreszeit angemessen berücksichtigen. Hausaufgaben zwischen der Vor- und Nachmittagsschule sind untersagt. Die Volksschule, zumal auf dem Lande, ist durch das häusliche Arbeitsbedürfnis und die oft engen Wohnungen in ihren Ansprüchen an den häuslichen Fleiß sehr beschränkt. Die Aufgaben sind gewöhnlich Memoriren, Reinschreiben des Corrigirten und Voraus- oder Nachlesen der in den Schulbüchern bezeichneten Abschnitte, seltener Rechenaufgaben. Früher wurde viel auf das auch jetzt noch manchen Orts übliche Nachschreiben der Predigt durch die Schüler gehalten, d. h. das unmittelbare Aufzeichnen wenigstens des Themas und der Disposition nebst einigen Hauptgedanken oder Sprüchen. Diese am Montag durchgesehenen Hefte wurden von fleißigen Schülern als ein theurer Schatz aufbewahrt.

Schulversäumnisse. Das Recht, einem Schulkinde aus dringenden Gründen Dispensation vom Schulbesuche zu ertheilen, steht mit Beschränkung auf höchstens 2 Tage in der Woche dem Lehrer der betreffenden Classe zu. Weitergehende Dispensationen können von dem Ortsschulinspector in Fällen, wo ein besonders dringendes Bedürfnis hiezu constatirt ist, ertheilt werden. Einem Lehrer, gegen welchen grobe Misbräuche in Ausübung der ihm eingeräumten Dispensationsbefugnis erwiesen werden, kann auf den Antrag des Ortsschulinspectors jene Befugnis von dem Bezirksschulinspector entzogen werden, in welchem Falle alsdann die Dispensationen stets von dem Ortsschulaufseher zu ertheilen sind. Zur genauen Controle der Schulversäumnisse hat der Lehrer ein Neglectenbuch zu führen mit 4 Rubriken: 1) erlaubt, 2) wegen Krankheit oder schlechter Witterung, 3) gesetzwidrige, 4) zusammen. In dasselbe hat er jeden Tag die Versäumnisse unter der betreffenden Rubrik einzutragen. Am Ende jeden Schuljahrs hat er die Summen der einzelnen Rubriken zusammenzurechnen, daraus den Durchschnitt für das einzelne Kind zu ziehen und in die für die Visitation bestimmten Schultabellen einzutragen. Jeden Monat aber hat er ein Verzeichnis der gesetzwidrigen Versäumnisse der Ortsschulbehörde behufs der Abrügung zu übergeben. Für dieselben werden, wenn nicht die Schuld den Kindern selbst ausschließlich zur Last fällt, die Eltern und deren Stellvertreter (Vormünder, Erzieher, Lehr- und Dienstherren) mit Geld- und nöthigenfalls mit Gefängnisstrafe belegt. Dabei wird im Falle eines beharrlichen Ungehorsams der Schulbesuch der Kinder durch die geeigneten Polizeimaßregeln bewirkt. Die Strafe für ein gesetzwidriges Schulversäumnis betrug seit dem Anfange des Jahrhunderts 2—3 Kreuzer, im Wiederholungsfall das Doppelte. Da diese Strafe zu den gestiegenen Arbeitslöhnen und dem Nutzen, den ein Kind durch ländliche Arbeit seinen Eltern gewähren kann, in keinem Verhältnis mehr stand, so fand man es statt des Einzugs der Strafgelder durch den Amtsdiener wirksamer, die schuldigen Eltern oder Vormünder selbst vor die Ortsschulbehörde zu citiren und ihnen nebst der Strafe ihre Verschuldung persönlich vorzuhalten. Neuestens ist infolge der Reichsgesetzgebung die Strafe auf 1 Mark erhöht. Der Bezirksschulinspector hat bei seinen Visitationen, wenn er gehäufte gesetzwidrige Versäumnisse warnimmt, das Erforderliche dagegen vorzukehren. Sind die Ortsschulbehörden selbst in der periodischen Abrügung der Versäumnisse läßig, so beauftragt die Oberschulbehörde die gemeinschaftlichen Oberämter in Schulsachen, sich von den betreffenden Ortsschulbehörden die Neglectenverzeichnisse nebst den die Abrügnng betreffenden Beschlüssen jeden Monat insolange vorlegen zu lassen und einzusehen, bis die Sache in Ordnung gebracht ist. Uebrigens nehmen die gesetzwidrigen Schulversäumnisse infolge der consequent fortgesetzten strengen Maßregeln mehr und mehr ab. In vielen Gemeinden giebt es gar keine unerlaubte, in anderen betragen sie unter 1 auf 1 Kind für ein Jahr, in einigen über 1 bis 2 und 3 auf 1 Kind. Höhere Procentsätze finden sich nur ausnahmsweise in ganz zerrütteten Gemeinden oder in Schulen mit vielen Filialisten. Am häufigsten sind die durch Krankheiten veranlaßten Versäumnisse.

Zur Rechenschaft über das tägliche Lehrgeschäft dienen die Schuldiarien oder Schulwochenbücher, in welche entweder täglich oder von Woche zu Woche einzutragen ist, was in jedem einzelnen Lehrfach vorgekommen ist, mit Angabe der Numern oder Seitenzahl der betreffenden Schul- oder Lehrbücher. Eine Rubrik „Bemerkungen" ist dazu bestimmt, daß der Lehrer seine Erfahrungen während der Woche in Disciplin, Lehrweise u. dgl. niederlege und insbesondere diejenigen Schüler, welche in sittlicher Beziehung oder wegen Trägheit Tadel verdienen, aushebe. Auch hat der Geistliche seine Schulbesuche und Religionsstunden in dieselben einzutragen. Sie haben die Bedeutung öffentlicher Urkunden, und wissentlich falsche Einträge ziehen Criminalstrafen nach sich.

Die Lehrmittel sind in einem Inventar, und die Bücher der Schulbibliothek in einem Katalog zu verzeichnen. Verordnungen in Schulsachen sind in ein Rescriptenbuch einzutragen oder wenn sie gedruckt sind, die Numern des Amtsblatts, wo sie zu finden sind, vorzumerken.

Eine Fortsetzung der Werktagsschule ist die Sonntagsschule. Zu ihrem Besuche sind die aus der Volksschule Entlassenen bis ins 18. Lebensjahr verpflichtet, soweit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntags-Gewerbeschule besuchen, oder einen andern nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde genügenden Unterricht erhalten. Während ihre Aufgabe im vorigen Jahrhundert vorzugsweise in der Wiederholung und festeren Einprägung der religiösen Fächer bestanden hatte, ist sie durch das Schulgesetz von 1836 dahin normirt worden, daß in ihr diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Sie soll jeden Sonntag, Fest- und Communiontage ausgenommen, eine Stunde lang gehalten werden, und zwar, wo mehrere Lehrer sind, mit jedem Geschlecht für sich, wo nur ein Lehrer ist, hat jedes Geschlecht nur je den andern Sonntag zu erscheinen. Versäumnisse der Sonntagsschule werden gleich denen der Werktagsschule bestraft. Das Institut der Sonntagsschule wird auf dem Lande schon als Zuchtmittel für die ledige Jugend von den Behörden gerne unterstützt. Dagegen hat die Fortsetzung derselben bis in's 18. Lebensjahr neuerdings in Städten und größeren gewerbetreibenden Landgemeinden wegen der großen Schülerzahl, der Schwierigkeit, die Disciplin zu handhaben, und der häuslichen Ansprüche an die Töchter große Anstände gefunden, weshalb in manchen derselben mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse die Herabsetzung der Schulzeit bis zum 17. und selbst zum 16. Lebensjahr ausnahmsweise mit königlicher Bewilligung gestattet worden ist.

Der Hauptsegen dieser Einrichtung ist der moralische, sofern die ledige Jugend in der Zeit der erwachenden Triebe und Begierden durch den Besuch der Sonntagsschule noch an eine gewiße heilsame Zucht, unter der sie steht, erinnert wird und einige sittlich-religiöse Eindrücke erhält. Was aber die Fortbildung betrifft, so muß man bei der beschränkten Zeit, die hiefür zu Gebot steht, zufrieden sein, wenn nur das in der Volksschule Erlernte erhalten und vor dem Vergessen bewahrt wird. Für Einübung derjenigen Kenntnisse aber, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind, für Erweiterung der Realkenntnisse kann gar wenig geschehen. Es hat daher zu hoher Befriedigung aller Schulfreunde gedient, als die Schulgesetznovelle von 1858 aussprach: „Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagsschulpflichtige Jugend zum Besuche dieser statt der Sonntagsschule angehalten werden." Diese Bestimmung ist auf dem Wege der Instruction näher normirt worden. Die Gemeinden nemlich sollen durch das Gesetz nicht verpflichtet werden, Winterabendschulen zu errichten, sondern nur da, wo man solche errichtet, die schon bestehende Sonntagsschulpflichtigkeit auf die Winterabendschule übertragen werden. Allerdings aber werden sie ermahnt, wo irgend die Verhältnisse und die Persönlichkeit der Lehrer es gestatten, auf Errichtung solcher Fortbildungsschulen Bedacht zu nehmen. Dieselben sollen vom 1. Nov. bis etwa Mitte März oder 1. April gehalten werden, und zwar an 2 Abenden in der Woche je 2 Stunden lang während einer Dauer von mindestens 4½ Monaten. Später hat man sich mit 4 Monaten begnügt, die übrigens auch nicht immer eingehalten werden. Der Unterricht hat neben Schreiben, Rechnen und Realien, wobei das Lesebuch benützt werden kann, auch Belehrungen über landwirthschaftliche Gegenstände oder nach örtlichen Bedürfnissen über Gewerbliches zu umfassen. Wo es gewünscht wird und die Lehrer dazu befähigt sind, kann auch zum Messen und Zeichnen Anleitung gegeben werden. Uebrigens hat die Erfahrung gelehrt, daß die Winterabendschulen da am fruchtbarsten wirken, wo sie statt docirender Vorträge über Landwirthschaftliches und Gewerbliches, wofür die Schüler nicht genug Verständnis haben, hauptsächlich auf gründliches Betreiben der Elementarfächer und das Wichtigste aus den Realien sich beschränken. Es ist daher in manchen Bezirken ein Einfachheit und Gründlichkeit anstrebender Lehrplan, durch eine Commission von Geistlichen, Lehrern und Mitgliedern landwirthschaftlicher Vereine vereinbart, den Abendschulen des Bezirks zur gemeinsamen Norm gemacht worden. Auch wird auf Anregung der Oberschulbehörde von manchen Bezirksschulinspectoren am Schluße der Winterschule an

Digitized by Google

sämmtliche Winterabendschulen eine Anzahl gleichlautender Fragen zur schriftlichen Beantwortung hinausgegeben, um daraus einen Einblick in die Leistungen der Schüler, besonders hinsichtlich der Uebung in schriftlicher Reproduction, zu gewinnen. Der Unterricht liegt den hiezu geeigneten Volksschullehrern ob. Auch wird erwartet, daß die Ortsgeistlichen einzelne Unterrichtsfächer, mit denen sie vertraut sind, freiwillig übernehmen, und es haben dieser Erwartung im J. 1871 evangelischerseits gegen 150 Geistliche entsprochen. Etliche haben den Unterricht ganz allein und unentgeltlich gegeben. In der jüngsten Zeit ist evangelischerseits den Geistlichen auch aufgegeben worden, ½ bis 1 Stunde in der Woche das religiöse Element in der für die heranwachsende Jugend angemessensten Weise, durch erbauliche Erklärung der heiligen Schrift, Erzählungen aus der Geschichte und dem Leben der Kirche, der inneren und äußeren Mission, durch biographische Bilder aus dem Leben hervorragender Männer der älteren Kirche, der Reformatoren und Liederdichter u. dgl. zu pflegen. Die Schullehrer haben für ihre Mühe eine Entschädigung aus der Gemeindekasse anzusprechen, welche bei 5monatlichem Unterrichte und 4 Stunden in der Woche mindestens 20 fl. betragen solle. Gemeinden, welche die Kosten der Winterabendschule nicht vollständig aufzubringen vermögen, erhalten einen Beitrag aus der Staatskasse. Auch werden jährlich an 20 evangelische und 10 katholische Schullehrer, welche durch erfolgreichen Unterricht in der Winterabendschule sich ausgezeichnet haben, Prämien von je 15 fl. aus der Staatskasse bewilligt. Je am Schluße der Winterschule wird vom Ortsschulinspector unter Zuziehung der weltlichen Mitglieder der Ortsschulbehörde eine Prüfung der Winterabendschüler gehalten und darüber im Schulbericht berichtet.

In Betracht endlich, daß die Winterabendschulen nur einen kleineren Theil des Jahres hindurch gehalten werden, und daß manche Gemeinden nicht wünschen, daß die ledige Jugend den ganzen Sommer über sich selbst überlassen werde ohne Unterricht und ohne den leitenden Schuleinfluß, ist evangelischerseits neuestens den Ortsschulbehörden empfohlen worden, da wo Winterabendschulen bestehen, für die dieselben besuchenden Jünglinge die Sonntagsschule nur während der Wintermonate einzustellen, im Sommer aber fortbestehen zu lassen.

So groß auch die Schwierigkeiten sind, mit welchen dieses junge Institut zu kämpfen hat — der Mangel an Lerneifer der ledigen Jugend, zumal am Abend arbeitsvoller Tage, die Indolenz und Kargheit mancher Gemeinden, die Parcellirtheit mancher Schulbezirke, besonders in Oberschwaben — so ist es doch den unabläßigen Bemühungen der Behörden gelungen, daß die Zahl der Winterabendschulen von Jahr zu Jahr zunimmt und die Erkenntnis, daß eine Fortbildung nach den Schuljahren das künftige Fortkommen fördert, ja bedingt, mehr und mehr durchbricht, so daß jetzt wenigstens evangelischerseits in etwas mehr als der Hälfte der Bezirke die Winterabendschule eingebürgert ist.

Neben den Winterabendschulen hat sich auch die Zahl der sonstigen speciell landwirthschaftlichen und gewerblichen (in welchen besonders das Zeichnen cultivirt wird) Fortbildungsschulen, welche nicht zum Ressort der Oberschulbehörde gehören, vermehrt.

Neben den öffentlichen, von den Gemeinden unterhaltenen Volksschulen, von welchen bisher die Rede gewesen, ist auch dem Privatunterricht und seinen Anstalten Raum gegeben. Die gesetzlichen Bestimmungen hierüber sind folgende. Ein nur den Unterricht der Volksschule vertretender Privatunterricht muß von einem von der Oberschulbehörde für befähigt erklärten und zum Privatunterricht ermächtigten Lehrer ertheilt werden. Die Kinder, welche einen solchen Privatunterricht erhalten, sind zu den periodischen öffentlichen Prüfungen regelmäßig beizuziehen. Der Privatunterricht, welcher neben dem öffentlichen Unterricht ertheilt wird, ist von der Ermächtigung der Oberschulbehörde unabhängig.

Privatunterrichtsanstalten können, wenn die Benützung derselben von dem Besuche der öffentlichen Volksschule befreien soll, nur mit Genehmigung der Oberschulbehörde errichtet werden, und es dürfen dabei nur Lehrer, welche diese Behörde nach Kenntnissen und Sittlichkeit für befähigt erklärt, angestellt sein. Diese Anstalten stehen in Beziehung auf die Beobachtung des genehmigten Unterrichtsplans, auf die Schulzucht und auf die Aufführung

der Lehrer unter der Aufsicht der Schulbehörden. Die Ermächtigung zu einer solchen Anstalt kann wegen beharrlichen Ungehorsams gegen die Aufsichtsstellen widerrufen werden. Solche Privatunterrichtsanstalten bestehen übrigens, abgesehen von denen, welche die Stelle gelehrter Anstalten vertreten, und von den Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder, welche beide Geschlechter aufnehmen, nur für die Töchter und zwar in den mannigfachsten Formen. Entweder steht an der Spitze ein Elternrath, der den Lehrer wählt und in allen wichtigen Fragen mitspricht, oder hat ein Lehrer eine solche Anstalt selbst gegründet und leitet sie nach seinem Ermessen unter Berücksichtigung der Wünsche der Eltern. An einigen Orten bezahlt die Gemeinde alle Kosten und zieht dafür das Schulgeld ein, wie sie auch den Lehrer wählt. Einige Anstalten erhalten sich nur durch das Schulgeld, andere empfangen städtische Beiträge, drei auch solche aus der Staatskasse. Die meisten sind bloß Unterrichtsanstalten, einige auch mit Pension verbunden. Die meisten nehmen Töchter von 6 oder 8 bis zu 14 Jahren auf, mehrere bis zu 16 oder 18 Jahren. Die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Anstalten bewegt sich zwischen 18 und 34 bis zu 100, 200, 300 und 500. Die Zahl der Schülerinnen in den Stuttgarter Privattöchterinstituten beträgt außer dem unter der Protection Ihrer Maj. der Königin stehenden K. Katharinenstift mit 834 Töchtern von 6—16 Jahren über 1000, in den übrigen Privatinstituten des Landes gegen 1500.

Die Unterrichtsgegenstände in den untern Classen sind die elementaren der Volksschule, in den oberen neben den wesentlichen Fächern der Volksschule erweiterter Realunterricht, Zeichnen, Französisch, in einigen auch Englisch, deutsche Literatur und weibliche Arbeiten, hie und da auch Buchführung. In den Fächern der Volksschule und den Realien unterrichten gewöhnlich Lehrer, für neuere Sprachen und weibliche Arbeiten werden in der Regel weibliche Kräfte beigezogen. — Die Zahl der Privattöchterinstitute betrug 1868 evangelischerseits 21, katholischerseits 5, welche von Religiosen geleitet werden; dazu kommen zwei paritätische (in Ellwangen und Rottweil), in welchen der Unterricht von weltlichen Lehrern und Lehrerinnen ertheilt wird.

Da seither die Befähigung, an preußischen höheren Töchteranstalten als Lehrerin angestellt zu werden, durch eine vor den preußischen Behörden erstandene Prüfung bedingt war, so ist vor einigen Jahren zwischen dem württembergischen und preußischen Cultministerium ein Uebereinkommen getroffen worden, wonach durch die erfolgreiche Erstehung einer die in Preußen vorgeschriebenen Fächer umfassenden und unter der Leitung eines Commissärs des evangelischen Consistoriums in Württemberg zu haltenden Prüfung die Berechtigung zur Anstellung an höheren Töchteranstalten in Preußen erworben wird. Eine solche Prüfung ist zum erstenmal im J. 1870 in Kornthal mit vier, und im J. 1872 mit sieben daselbst vorgebildeten Jungfrauen mit Erfolg abgehalten worden.

IV. Verhältnisse der Lehrer. Die Lehrer theilen sich im allgemeinen in ständige (fest angestellte) und unständige (nach Gutbefinden der Oberschulbehörde verwendbare). Jene (Hauptlehrer, „Schulmeister") stufen sich theils nach Gehaltverhältnissen ab, theils nach Functionen, die zu dem Hauptamt hinzutreten (Oberlehrer, Aufsichtslehrer). Durch Ministerialverfügung vom 11. September 1865 ist nemlich angeordnet worden, daß für jede Schule, welche fünf oder mehr zusammenhängende Classen umfaßt, aus der Mitte der an derselben angestellten ständigen Lehrer ein Oberlehrer gegen entsprechende Belohnung (30 fl.) in widerruflicher Eigenschaft zu bestellen sei. Wo die örtlichen Verhältnisse die Aufstellung mehrerer Oberlehrer in einer Gemeinde erfordern, insbesondere wo mehrere Schulcomplexe in einer Gemeinde bestehen, ist für jedes Schulganze ein besonderer Oberlehrer aufzustellen. Die Bestellung geschieht auf den Vorschlag der Ortsschulbehörde durch die Oberschulbehörde. Seine Aufgabe ist, für die Erhaltung der inneren und äußeren Schulordnung innerhalb des betreffenden Schulcomplexes zu sorgen, unbeschadet jedoch der Aufsichtsbefugnisse, welche dem Ortsschulaufseher zustehen. Es liegt ihm insbesondere ob, die unständigen Lehrer bezüglich ihrer gesammten Schul-

thätigkeit und ihrer beruflichen Fortbildung mit Sorgfalt zu überwachen, die Entwürfe der Lehrpläne für die Berathungen im Lehrerconvent in angemessener Weise vorzubereiten, zu Beaufsichtigung des Unterrichts und der Schulzucht von Zeit zu Zeit dem Unterricht der einzelnen Classen anzuwohnen und von der Einhaltung des Stundenplans, dem Lehrgang und Lehrverfahren, Handhabung der Schulzucht Einsicht zu nehmen, den periodischen Prüfungen sämmtlicher zum Schulcomplex gehörigen Classen anzuwohnen und bei der Feststellung der Prüfungsergebnisse sein Urtheil abzugeben, schriftliches Zeugnis über die Lehrer auszustellen, auf Schulversäumnisse, pünctlichen Beginn und Schluß des Unterrichts sein Augenmerk zu richten, die Ordnung und Reinlichkeit im Schulhause und regelmäßige Heizung der Schullocale zu überwachen, für Inventar und Schulbibliothek Sorge zu tragen. Die Zahl der Unterrichtsstunden, welche der Oberlehrer an seiner Classe zu übernehmen hat, wird mit Rücksicht auf seine besonderen Dienstobliegenheiten von der Oberschulbehörde bestimmt. Behufs der Ergänzung von hiebei ausfallenden Stunden sind diejenigen Lehrer, welche nicht die volle Stundenzahl ertheilen, ohne Ausmittlung besonderer Belohnungen als Fachhülfslehrer zu verwenden. Den Ortsschulaufseher hat derselbe von allen bedeutenden Vorkommnissen in der Schule in Kenntnis zu setzen, in Fällen, welche alsbaldiges Einschreiten verlangen, ungesäumt Mittheilung zu machen und ihm über seine eigene Thätigkeit auf Verlangen jede Auskunft zu ertheilen.

An Schulen mit weniger als 5 Classen und mindestens 2 Schulmeistern ist einer der ständigen Lehrer auf Vorschlag der Ortsschulbehörde von der Oberschulbehörde in widerruflicher Weise zu beauftragen, unter der unmittelbaren Aufsicht des Ortsschulinspectors die äußere Schulordnung, pünctlichen Beginn und Schluß des Unterrichts, regelmäßige Heizung u. s. w. als Aufsichtslehrer zu überwachen und insbesondere gleich den Oberlehrern die unständigen Lehrer bezüglich ihrer gesammten Schulthätigkeit und beruflichen Fortbildung zu überwachen und schriftliche Zeugnisse über sie zu geben.

So zweckmäßig das oben dargelegte, im wesentlichen dem norddeutschen Schulorganismus nachgebildete Institut der Oberlehrer behufs einer größeren Einheitlichkeit im Lehrplan und einer größeren Regelmäßigkeit im Stufengange des Unterrichts ist, auch eine entsprechende Theilnahme an der örtlichen Schulinspection den Wünschen der Schullehrer entspricht: so fragt es sich doch, ob es unseren Oberlehrern gelingen werde, diejenige geistige Auctorität über ihre auf gleicher Bildungsstufe stehenden Collegen sich zu verschaffen, wie die norddeutschen Oberlehrer, welche häufig eine wissenschaftliche Bildungslaufbahn hinter sich haben. An Conflicten und Eifersüchteleien fehlt es nicht. Sodann ist eine Hauptschwierigkeit die, dem Oberlehrer eine entsprechende Zahl von Stunden zum Besuche anderer Classen auszumitteln, da er als Hauptlehrer seiner Classe keine geringere als die vom Normallehrplan vorgeschriebene Zahl von Unterrichtsstunden zu ertheilen hat und die Aushülfe durch andere Lehrer, welche zu gleicher Zeit ihre Classen zu unterrichten und häufig die volle Stundenzahl, beim Abtheilungsunterricht noch mehr als diese zu ertheilen haben, sehr schwer sich ausführen läßt. Wie wird es vollends möglich sein, wenn ein Oberlehrer, wie in Stuttgart, wegen Abtheilungsunterricht 36 Wochenstunden zu ertheilen hat?

Die unständigen Lehrer theilen sich in solche, welche einer Schulabtheilung mit eigener Verantwortlichkeit vorgesetzt sind (Unterlehrer) und in solche, welche die ihnen anvertrauten Schülerabtheilungen unter der Leitung und Verantwortlichkeit der Schulmeister besorgen. Aus ihrer Mitte werden auch diejenigen genommen, welche einem kranken oder schwachen Schulmeister als Hülfslehrer beigegeben werden, oder für einen ganz unfähigen oder suspendirten Schulmeister als Stellvertreter eintreten, oder erledigte Schulstellen als Amtsverweser versehen.

Das Verhältnis zwischen den mit ständigen und mit unständigen Lehrern zu besetzenden Stellen ist durch das Gesetz vom 25. Mai 1865 und die dazu gehörige Instruction folgendermaßen geregelt:

Wenn an einer Volksschule nur eine Lehrstelle besteht, so ist diese mit einem Schulmeister zu besetzen. Wenn 2 Lehrstellen vorhanden sind, so muß die eine mit einem Schulmeister, die andere kann mit einem Lehrgehülfen oder Unterlehrer besetzt werden. Uebrigens müßen bei 151—180 Schülern der Regel nach 2 Schulmeister, bei über 180 Schülern unbedingt 2 Schulmeister sein. Wo 3—5 Lehrstellen bestehen, kann eine mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. An Schulen mit mehr als 5 Lehrern kann je bis zu weiteren 5 Lehrern noch je eine weitere Stelle mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Alle übrigen Lehrstellen dagegen sind mit Schulmeistern zu besetzen. Also z. B. bei 10 Lehrstellen müßen es 8 Schulmeister und können es 2 unständige Lehrer sein, bei 11 Lehrstellen müßen es 8 Schulmeister und können es 3 unständige sein, bei 30 Lehrstellen müßen es 24 Schulmeister und können es 6 unständige Lehrer sein.

Durch dieses Gesetz hat sich das Verhältnis der Zahl der ständigen zu der der unständigen Stellen bedeutend verbessert. Seit dem Erscheinen desselben bis zum 1. Jan. 1870 hat die Zahl der ständigen Stellen sich vermehrt um 229, die der unständigen abgenommen um 184. Im J. 1869—70 hat die Zahl der ständigen zugenommen um 32, die der unständigen abgenommen um 14. Am 1. Jan. 1870 betrug die Zahl der Schulmeisterstellen 2787, die der unständigen 884, worunter 66 mit Lehrerinnen besetzt waren, im J. 1872 Schulmeisterstellen 2827, unständige Stellen 882. Mithin ist das Verhältnis der ständigen zu den unständigen Stellen = 100 : 31 bis 32. Uebrigens sind dabei die fluctuirenden Hülfslehrer und Stellvertreter, deren es evangelischerseits im J. 1871 76, und der Institutslehrer, deren es 47 waren, nicht gerechnet. Legt man die Zahl der am 1. Jan. 1870 überhaupt im öffentlichen Schuldienst verwendeten 915 Lehramtscandidaten zu Grund, so ist die Proportion der Schulmeisterstellen zu der Zahl der unständigen Lehrer = 100 : 32 bis 33. Da die Lehrerinnen nie definitiv angestellt werden, so bleiben sie bei der Concurrenz um Schulmeisterstellen außer Berechnung, und wenn ihre Zahl sich vermehren sollte, so würden die Aussichten der männlichen Lehramtscandidaten auf frühere definitive Anstellung um so günstiger sich gestalten. Das durchschnittliche Alter der erstmaligen definitiven Anstellung ist dermalen das 31—32. Lebensjahr bei den Evangelischen, wozu jedoch der dermalige Mangel an unständigen Lehrern überhaupt, indem 119 Lehrgehülfenstellen nicht besetzt werden können, mitwirken mag. Bei den katholischen Lehrern ist es das 33—34. Lebensjahr. Diese Ungleichheit erklärt sich daraus, daß in den fünfziger Jahren die Zahl der katholischen Lehramtscandidaten, welche zur ersten Dienstprüfung kamen, das wirkliche Bedürfnis weit überstiegen hatte. Uebrigens würde das Anstellungsalter ein gleichmäßigeres sein ohne die patronatischen Schuldienste, deren es evang. 8,6%, kath. 30% sind, da die Patrone an die von der Oberschulbehörde mit Berücksichtigung des Alters eingehaltene Anstellungs- und Beförderungsordnung nicht gebunden sind und oft sehr junge Candidaten nominiren.

Bildung der Lehrer. Der Stand der Volksschullehrer rekrutirt sich theils zu einem beträchtlichen Theile aus den Söhnen der Lehrer, theils aus der minder vermöglichen ländlichen und Handwerkerbevölkerung und den Waisenhäusern. Die vor dem J. 1865 eingetretene starke Ebbe in Betreff der Schulaspiranten hat sich in den letzten Jahren wieder gehoben, so daß Aussicht vorhanden ist, die unbesetzten Lehrstellen in einiger Zeit wieder besetzen zu können. Es waren nemlich in der Heranbildung für den Volksschuldienst am 1. Jan. 1872 begriffen:

	a) evang.	b) kathol.	c) zusammen.
A. Schulpräparanden vom 1. und 2. Bildungsjahr (sämmtlich Privatschulamtszöglinge) . . .	200	79	279
B. Schulamtszöglinge des 3—5. Bildungsjahrs			
a) der Staatsseminare	150	59	209
b) der Privatschullehrerseminare	82	0	82
c) Zöglinge einzelner Lehrer	2	0	2
C. Weibliche Schulamtszöglinge	23	33	56

Der Bildungsgang für die männlichen Schulamtszöglinge ist nun folgender. Die Zulassung zur Vorbildung für den Schulstand ist bedingt durch die Erstehung einer Vorprüfung, welche für die Evangelischen als Centralprüfung (erstmals im J. 1866 vorgenommen, nachdem früher die Prüfung in einzelnen Districten stattgefunden hatte) im Frühjahr abwechselnd in einem der Staatsseminare durch eine aus den Seminarlehrern gebildete Commission unter der Leitung des Rectors gehalten wird. Katholischerseits wird sie in 3 Schulinspectionsbezirken durch Lehrer aus dem betreffenden Bezirke unter der Leitung eines Commissärs der katholischen Oberschulbehörde gehalten. Zugelassen zu derselben werden Knaben, welche in dem Jahre, in welchem die Prüfung stattfindet, mindestens das 14. Lebensjahr vollenden, einer kräftigen Gesundheit sich erfreuen und mit keinem körperlichen Gebrechen behaftet sind, auch in Bezug auf sittlich-religiöses Verhalten gute Zeugnisse besitzen. Verlangt werden bei der Vorprüfung die Kenntnisse eines tüchtigen Schülers einer guten Volksschule. Zur Empfehlung gereicht ein Anfang im Klavierspiel und im Zeichnen nebst Formenlehre. Ueber die Prüfungsergebnisse hat der Vorstand der Prüfungscommission an die Oberschulbehörde zu berichten, welche über die Zulassung der Geprüften zur Vorbereitung für den Schulstand, sowie darüber entscheidet, welchen der Zugelassenen für den Fall des Wohlverhaltens Aussicht auf spätere Einsetzung in den Genuß einer Staatsunterstützung eröffnet werden kann.

Die Zugelassenen treten als Präparanden entweder in eine größere, mehrere Lehrkräfte in sich vereinigende und von Schulmeistern oder Geistlichen geleitete Präparandenanstalt, oder erhalten sie ihre Vorbildung durch einzelne, von der Oberschulbehörde hiezu ermächtigte Lehrer und Geistliche. Evangelischerseits bestehen 2 größere, je 50—60 Zöglinge umfassende reine Präparandenanstalten; auch mit den 5 bestehenden Privatschullehrerseminaren sind solche combinirt. Die Zöglinge bei einzelnen Schullehrern, deren es aber immer nur wenige sind, erhalten in der Regel 30 fl., die in größeren Anstalten 50 fl. Staatsunterstützung. Auch empfangen die letzteren manchmal Staatszuschüsse zur Bestreitung allgemeiner Bedürfnisse. Dem Unterricht ist ein genau bestimmter Lehrplan zu Grund zu legen, der sich nach den für die Aufnahme in das Staatsseminar vorgeschriebenen Kenntnissen und Fertigkeiten zu richten hat. Der Präparandencurs umfaßt 2 Jahre. Das erste Jahr ist jedoch als Probezeit zu betrachten. Die Aufsicht über die Präparanden liegt den Orts- und Bezirksschulinspectoren, an Orten, in welchen sich Schullehrerseminare befinden, den betreffenden Seminarvorständen ob.

Auf den zweijährigen Präparandencurs folgt der dreijährige Seminarcurs, und zwar sowohl in den Staats- als in den Privatschullehrerseminaren.

Diejenigen Präparanden, welche die Aufnahme in ein Staatsseminar nachsuchen, sollen im Kalenderjahr der Aufnahme wenigstens das 16. Lebensjahr zurücklegen, haben über eine wohl angewandte zweijährige Bildungszeit, gute Aufführung und physische Tüchtigkeit durch Zeugnisse sich auszuweisen und einer Concursprüfung in den Fächern der Religion, der deutschen Sprache, des Rechnens, der Weltkunde, der Musik, des Schönschreibens, der Formenlehre und des Zeichnens sich zu unterwerfen. Eine genaue Instruction normirt das Maß von Kenntnissen, das in jedem einzelnen Fache verlangt wird. Insbesondere sind für die Geschichte Zeittafeln aus der biblischen und älteren Kirchengeschichte, der griechischen, römischen, deutschen und württembergischen Geschichte vorgeschrieben, deren Data mit den betreffenden Zahlen dem Gedächtnis eingeprägt sein sollen.

Die Prüfung wird mit den katholischen Präparanden jedes Jahr in dem katholischen Seminar, mit den evangelischen abwechselnd je in einem der evangelischen Seminare durch die betreffenden Seminarlehrer unter Leitung des Vorstands vorgenommen. Letzterer hat über das Ergebnis der Prüfung an die Oberschulbehörde nebst seinen gutächtlichen Aeußerungen zu berichten und eine Location der Geprüften nach ihren Kenntnissen vorzulegen, worauf die Oberschulbehörde über die Aufnahme entscheidet. Da die

drei evangelischen Seminare zusammen nur 75 Zöglinge jährlich aufnehmen können, die Zahl der Aufnahmesuchenden gewöhnlich aber größer ist, so werden diejenigen, welche in der Location unter Nr. 75 stehen, falls sie überhaupt die für den Seminarcurs erforderlichen Vorkenntnisse besitzen, ermächtigt, in einem Privatschullehrerseminar ihre Vorbildung zu vollenden.

Hier ist nun der Ort, über die Seminareinrichtung das Nähere darzulegen. Es bestehen 4 Staatsseminare, ein katholisches in Gmünd, drei evangelische in Eßlingen, Nürtingen und seit 1873 in Künzelsau. Hienach kommt 1 Seminar auf 450,000 Einwohner, während im Königreich Sachsen 1 Seminar auf 200,000 Einwohner kommt. Alle 4 sind Internate, wo die Zöglinge unentgeltlich Unterricht, Wohnung und Heizung genießen, die Kost aber bezahlen müßen, wozu sie sowie zur Bestreitung ihrer übrigen Bedürfnisse Staatsstipendien, die Hälfte je 90 fl., die andere Hälfte je 60 fl. erhalten. Mit den Staatsunterstützungen sowohl in den öffentlichen als Privatseminarien und Präparandenanstalten ist die Verpflichtung zum Dienst an der Volksschule verknüpft, widrigenfalls der Ersatz derselben auferlegt wird. Vgl. Art. 44 und 45 des Schulgesetzes von 1836. Die Kost wurde früher durch einen Kostgeber gemäß eines mit den Preisen der Lebensmittel wechselnden Accords gereicht. Seit dem J. 1868 wird sie in den evangelischen Seminaren auf eigene Rechnung besorgt. Es besteht eine eigene, unter der Aufsicht eines Lehrers stehende Menagekasse, worein die Seminaristen ihre Stipendien und, soweit diese nicht reichen, Beiträge aus eigenen Mitteln einlegen, und woraus alle Bedürfnisse bestritten werden. Die Einrichtung hat sich als vortheilhaft bewährt. Der Seminarcurs ist erst seit dem J. 1868 ein dreijähriger. Ein Seminar nimmt jährlich je 25 Zöglinge auf, so daß sich 3 Jahrescurse von je 25 bilden.

Das Lehrerpersonal ist folgendes. Ein theologisch gebildeter Vorstand (Rector) für Religion und Schulkunde, ein wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer (für deutsche Sprache, Geschichte und Geographie), 2 dem Volksschullehrerstand angehörige Oberlehrer, wovon einer für Musik, der andere für Mathematik und Naturkunde, in Eßlingen noch ein 3. für das Zeichnen, 2 Unterlehrer für Turnen, Musik und Nebenfächer, zugleich Aufseher, 1 Hülfslehrer für Musik, zugleich Aufseher — mithin 4, beziehungsweise 5 ständige, 3 unständige Lehrer.

Die Lehrfächer sind: Religion (systematische Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an den Katechismus, Bibelkunde nebst Erklärung einzelner Hauptschriften). Schulkunde (Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst den Elementen der Psychologie und Logik), Geschichte (sowohl allgemeine, als besonders deutsche). Geographie (mathematische, physische und politische). Deutsche Sprache (Grammatik und deutsche Literatur nebst Aufsatzübungen). Mathematik (Arithmetik, Algebra und praktisches Rechnen, ebene Geometrie und Stereometrie). Naturkunde (Naturlehre, Naturgeschichte nebst praktischer Unterweisung im Gartenbau, der Obstbaumzucht und Bienenzucht). Musik (Gesang, Klavier- und Orgelspiel, Violin, Harmonielehre). Schön- und Rechtschreiben. Zeichnen (Freihandzeichnen, geometrisches, darstellende Geometrie). Turnen nach dem Jäger'schen System. Den Unterricht erhalten die 3. (jüngste) und 2. Classe theils abgesondert, theils (in der Mehrheit der Fächer) combinirt, so jedoch, daß keine Classe denselben Stoff zweimal zu hören bekommt. Ohne diese Combination würden die Lehrer mit Lectionen überbürdet, oder müßte die Zahl der Lehrer vermehrt werden. Die 1. Classe dagegen erhält abgesonderten Unterricht, und zwar meist in Repetition des früher Gelernten bestehend, um dasselbe zu einem festen Besitz zu machen, theils auch weiter führend, wie in Literaturgeschichte und Orgelspiel. Die übrige Zeit verwendet sie für die gründliche Vorbereitung auf den in der Seminarschule zu ertheilenden Unterricht und diesen Unterricht selbst.

Mit jedem Seminar steht theils eine Taubstummenschule mit einem Oberlehrer und Unterlehrer oder Lehrgehülfen in Verbindung, worin die Seminaristen Kenntnis

Digitized by Google

von dem Taubstummenunterricht erhalten, theils einer Seminarübungsschule mit einem Oberlehrer und einem Lehrgehilfen. Letztere umfaßt Knaben von 7—14 Jahren in 3 Classen, welche der unvermöglicheren städtischen Bevölkerung angehören und in der Seminarschule unentgeltlichen Unterricht erhalten. Der Unterricht wird theils unmittelbar vom Oberlehrer und Lehrgehülfen, theils unter deren Aufsicht nach einem speciellen vom Oberlehrer entworfenen Lehrplan von den Seminaristen des ältesten Cursus in einem bestimmten Turnus ertheilt. Dieselben haben sich auf ihre Lectionen schriftlich vorzubereiten, und ihre Leistungen werden von dem Oberlehrer in einem wöchentlichen Zusammentritt mit denselben einer eingehenden Kritik unterworfen. Es ist dies eine für die praktische Berufsbildung der Seminaristen fruchtbarste Institution der neuesten Zeit. Auch die Seminarschulen befinden sich in einem Stande der Kenntnisse und Fertigkeiten, wonach sie mit jeder guten Volksschule sich messen dürfen. Uebrigens beschränkt sich die praktische Vorbildung nicht bloß auf den 1. (ältesten) Curs. Schon im ersten Seminarjahr werden die Zöglinge in einer Wochenstunde in die Fragebildung (Zergliederungs-, Entwicklungs- und Prüfungsfragen) eingeführt. In einer anderen wöchentlichen Stunde werden sie mit der praktischen Behandlung einiger Unterrichtsfächer (Schreib-, Anschauungs- und Rechenunterricht) bekannt gemacht. Die genannten Fächer werden nach Grundsätzen, Lehrgängen und Methoden besprochen, worauf ihre specielle Behandlung in Lehrproben gezeigt wird. Im zweiten Seminarjahr erhalten die Zöglinge den Unterricht in der praktischen Methodik, welche sämmtliche Lehrfächer umfaßt. Nachdem sie mit der Einrichtung der Seminarschule bekannt gemacht worden sind, werden die einzelnen Schulfächer durchgesprochen und Lehrgänge aufgestellt. Die Behandlung derselben wird auf jeder Stufe durch Lehrproben gezeigt, die zuerst immer von dem Lehrer, dann aber auch von den Zöglingen gehalten werden. Wenn sie nun im zweiten Bildungsjahr in dieser speciellen Weise für ihre Unterrichtspraxis vorbereitet worden sind und nebenbei auch in 2 Wochenstunden die Seminarschule besucht haben, treten sie im dritten Bildungsjahr als Lehrseminaristen in die Seminarübungsschule ein, um hier nach der Methode zu unterrichten, mit der sie bekannt gemacht worden sind. Jeder Zögling hat bei normalen Verhältnissen wöchentlich 2—6 Unterrichtsstunden zu geben und in 3—4 Stunden zu hospitiren. Ueber die Einrichtung der Nürtinger Seminarschule vgl. „Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben. Die Praxis der Nürtinger Seminarschule nach den Grundsätzen des württembergischen Normallehrplans von Fr. Guth, Oberlehrer am K. Schullehrerseminar zu Nürtingen. Stuttgart. Verlag von Karl Aue. 1873."

Die Gehaltsverhältnisse der Seminarlehrer sind folgende: 1 Vorstand neben freier Wohnung 1800 fl., dazu 150 fl. als Vorstand der Taubstummenanstalt, 1 wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer 1400 fl., 1 Oberlehrer 1100 fl., 1 Unterlehrer 450 fl., 1 Musikgehülfe 400 fl., 1 Oberlehrer in der Uebungsschule 1100 fl., 1 Lehrgehülfe an derselben 270 fl.

In den Privatschullehrerseminaren werden dieselben Fächer, wie in den Staatsseminaren gelehrt, nur in Betracht der beschränkteren Lehrkräfte, welche ihnen zu Gebot stehen, in geringerer Ausdehnung. Es bestehen evangelischerseits 5 solche mit einer Schülerzahl von 82, und mit einer Lehrerzahl von 28, einschließlich der Hülfslehrer. Neben den Seminaristen werden auch noch, wie oben bemerkt, Präparanden gebildet. An ihrer Spitze stehen gewöhnlich Theologen.

Außer den Staatszuschüssen, welche dieselben für allgemeine Bedürfnisse erhalten, empfangen die Zöglinge Stipendien von je 50 fl., wofür sie aber nicht blos ihre Kost und sonstige Bedürfnisse bestreiten, sondern auch noch einen Beitrag zu den Lehrergehalten leisten müßen. Nur die Zöglinge der beiden Privatseminare (Tempelhof und Lichtenstern), mit welchen Kinderrettungsanstalten verbunden sind und welche größtentheils durch die Gaben freiwilliger Wohlthätigkeit sich erhalten, kommen billiger weg. Jene Schulen für beide Geschlechter dienen auch als Seminarübungsschulen zur praktischen Vorbildung

der Seminaristen. Wo keine solche Anstalten sind, dienen die städtischen Volksschulen, welche von den Seminaristen in einem bestimmten Turnus theils auscultirend, theils selbst praktizirend unter der Aufsicht der betreffenden Lehrer besucht werden, zur praktischen Vorbildung.

Für die weiblichen evangelischen Schulamtszöglinge, deren spätere Verwendung an öffentlichen Schulen erst durch die Novelle von 1858 gestattet ist, bestand seit 1859 in Ludwigsburg ein Privatlehrerinnenseminar mit einem theologisch gebildeten Vorstand, einem Oberlehrer und einer Lehrerin nebst einigen Hülfskräften. Ihre Zahl betrug auf 1. Januar 1872 23 in 2 Cursen. Die Bildungszeit soll 2½—3 Jahre dauern, der Eintritt nicht vor dem 16. Jahr erfolgen. Die Lehrfächer sind Religion, Schulkunde, deutsche Sprache, Rechnen, Realien, Schön- und Rechtschreiben mit Aufsatzübungen, Zeichnen, Gesang und Spielen eines Chorals auf dem Clavier. Daneben Unterricht in weiblichen Handarbeiten, damit sie später auch den Unterricht in Arbeitsschulen ertheilen können. Zur praktischen Vorübung dient die dreiclassige Seminarschule, an welcher 1 Unterlehrer und 2 Lehrerinnen arbeiten. Sie erhalten Wohnung, Heizung nebst Beleuchtung und Unterricht frei und empfangen aus der Staatskasse Stipendien von 70—90 fl., müßen aber dafür ihre Kost und sonstigen Bedürfnisse bestreiten.

In diesem von dem verewigten Schulmeister Buhl — von welchem schon oben bei den Arbeitslehrerinnen die Rede war, einem um die weibliche Erziehung höchst verdienten Manne — zunächst als Privatanstalt mit Staatsunterstützung gegründeten Seminar, dessen erster Curs im J. 1859 eröffnet worden, sind bis zum J. 1872 83 Lehrerinnen gebildet worden, worunter 76 Württembergerinnen. Dasselbe ist nun, wie oben bemerkt, in Verbindung mit einer Anstalt für Waisenmädchen zu einer Staatsanstalt erhoben und nach Markgröningen verlegt.

Nach Vollendung des Curses haben die Candidatinnen vor einer aus einem Seminar-Rector, einem Schulmeister und dem Commissär der evangelischen Oberschulbehörden als Vorstand zusammengesetzten Commission in den oben genannten Fächern ein theils schriftliche, theils mündliche Prüfung nebst Ablegung einer Lehrprobe zu erstehen, worauf sie von der Oberschulbehörde ein Zeugnis nach den Stufen der Befähigung (Cl. I. II. III., wovon jede wieder in a. und b. zerfällt) erhalten, in dessen Folge sie befähigt sind, in unständiger Weise (an der Stelle von Lehrgehülfen oder Unterlehrern mit dem nemlichen Gehalt wie diese) an Mädchenschulen und an den untersten Knabenclassen, sowie an den untersten gemischten Schulclassen durch die Oberschulbehörde verwendet zu werden, jedoch nur mit Zustimmung der betreffenden Gemeindebehörde. Zur Anstellung an oberen Abtheilungen von Mädchenschulen befähigt nur Classe I. und II.

Im Falle willkürlichen Austritts aus dem Volksschuldienste oder der verschuldeten Entlassung aus demselben, ausgenommen den Fall der Verheirathung, sind sie den Betrag der genossenen Staatsunterstützung zu ersetzen verpflichtet. Dagegen haben Lehrerinnen, welche nach gewissenhafter Erfüllung ihres Amtes durch Alter, körperliche Gebrechen oder länger dauernde Krankheit in unverschuldeter Weise dienstuntüchtig geworden und bedürftig sind, so lange sie im ledigen Stande bleiben und unbescholten leben, die Bewilligung eines jährlichen Gratials aus der Staatskasse zu gewärtigen. Vgl. „Das Elementarlehrerinnenseminar zu Ludwigsburg. Im Auftrag K. Cultministeriums und unter Benützung amtlicher Quellen dargestellt von E. Hory. Stuttgart 1872."

Katholischerseits befindet sich ein Privatlehrerinnenseminar zu Gmünd mit 5 Lehrern und 33 Schülerinnen. Dieselben sind mit wenigen Ausnahmen Ordenspersonen. Der Curs ist zweijährig. Die Prüfung geschieht durch eine aus dem Commissär des katholischen Kirchenraths als Vorstand, dem Rector, dem Hauptlehrer und den Oberlehrern des Schullehrerseminars bestehenden Commission. Die katholischen Schulschwestern werden je zu zwei ausgesendet, eine für die Schule, die andere für die Industrieschule und den Haushalt.

Obwohl die Leistungen der Lehrerinnen in den Volksschulen, zumal den untersten Classen, nach den bisherigen Erfahrungen durchschnittlich befriedigend sind, so ist doch die Oberschulbehörde in der Verwendung derselben nicht selten gehemmt durch die gesetzlich erforderliche Zustimmung der Gemeindebehörden, welche häufig mit Vorurtheilen gegen die Anstellung von Lehrerinnen, die nur durch den derzeitigen Mangel an männlichen Lehrgehülfen überwunden werden können, erfüllt sind.

Stärker ist der Zudrang zum Lehrerinnenberuf katholischer- als evangelischerseits. Denn obwohl die katholische Bevölkerung kaum ein Drittheil der Gesammtbevölkerung beträgt, waren doch im J. 1872 an öffentlichen Schulen 44 evangelische und 34 katholische Lehrerinnen angestellt, und von jenen 10, von diesen 40 zu Annahme von Privatdiensten beurlaubt. Ohne Zweifel wirkt dazu der Umstand mit, daß letzteren im Falle der Untüchtigkeit zum Lehramt der Regreß in ihre religiöse Genossenschaft offen steht.

Am Schluße der Seminarjahre erfolgt die 1. Dienstprüfung katholischerseits durch die Lehrer des Seminars unter dem Vorsitze eines Commissärs des katholischen Kirchenraths, evangelischerseits bis jetzt durch eine aus einem Commissär der Oberschulbehörde als Vorstand, dem Rector desjenigen Seminars, dem die Examinanden nicht angehören, einem Bezirksschulinspector und 2 Schulmeistern zusammengesetzte Commission, und zwar in jedem Seminar mit den betreffenden Seminaristen, wozu auch die Zöglinge der Privatseminarien einberufen werden. Das Maß der Anforderungen bei dieser wie bei der 2. Dienstprüfung ist durch den Consistorialerlaß vom 26. Juni 1855 normirt worden, welcher im wesentlichen heute noch maßgebend ist. Die Prüfung geschieht theils mündlich, theils schriftlich. Es wird verlangt:

1) In der Religion: a. Bibelkunde; b. Bekanntschaft mit den geschichtlicheu Büchern des Alten Testaments, einer Anzahl von Psalmen und einigen Abschnitten der Propheten, vertrautere Bekanntschaft mit den 4 Evangelien und der Apostelgeschichte, den Briefen an die Römer und 1 Korinther, den Pastoralbriefen; c. Sicherheit im religiösen Memorirstoff der Volksschule; d. Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, gegründet auf den Katechismus und die Beweisstellen des Spruchbuchs, nähere Kenntnis der Unterscheidungslehren; e. Bekanntschaft mit den im Lesebuch enthaltenen kirchengeschichtlichen Abschnitten. 2) In der deutschen Sprache: a. Kenntnis der Redetheile, der Formenlehre, der Satztheile und Satzarten, fehlerloses Schreiben eines Dictats; b. schöne und fließende Handschrift und Kenntnis der Methode des Schreibunterrichts; c. Aufsatz über einen dem Candidaten bekannten Gegenstand; d. Kenntnis des Lehrgangs und Verfahrens bei Ertheilung des Sprachunterrichts für die verschiedenen Altersstufen der Volksschüler. 3) Im Rechnen und der Geometrie: a. Bekanntschaft mit der niederen Arithmetik einschließlich der Lehre von den Decimalbrüchen, der Proportionenlehre, der Elemente der Potenzen und Wurzellehre, neuestens auch Kenntnis des metrischen Systems, Uebung im praktischen Rechnen — Zins-, Theilungs-, Mischungsrechnung, Fertigkeit im Kopfrechnen. Kenntnisse in der Algebra erhöhen das Zeugnis im Rechnen; b. Kenntnis des Lehrgangs und Verfahrens beim Unterricht im Rechnen; c. Bekanntschaft mit den Hauptsätzen der Planimetrie über geradlinige Figuren und den Kreis; d. Bekanntschaft mit den Elementen der Flächen- und Körperberechnung.

4) In der Weltkunde: Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Geographie. Hier waren die Anforderungen durch den oben angeführten Erlaß zunächst auf genaues Verständnis und Erklärung der betreffenden im Lesebuch vorkommenden Abschnitte beschränkt. Da jedoch theils die betreffenden Fächer nur unvollständig im Lesebuch vertreten sind, theils ihr Verständnis einen anderweitigen vollständigen Unterricht voraussetzt: so wird jetzt verlangt, daß die Realkenntnisse zwar zunächst den im Lesebuch gegebenen Stoff umfassen, jedoch über denselben hinaus zu einer geordneten Kenntnis des Wichtigsten aus dem Gebiete der Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Geographie sich erheben.

5) Musik: a. Kenntnis der Elemente, der Accorde, ihrer Versetzungen, Umwen-

dungen bis zur Fähigkeit, eine vorgeschriebene Ausweichung auszuführen und eine gegebene Stimme 2-, 3- und 4stimmig zu harmonisiren; b. Singen der im Choralbuch enthaltenen Choräle mit Ausnahme der schwierigeren, in altkirchlichen Tonarten gesetzten; c. Fähigkeit, einen Choral auf der Orgel (mit Gebrauch des Pedals) zu spielen und ein schon eingeübtes Orgelstück vorzutragen; d. Spielen eines Chorals auf der Violine vom Blatt.

6) Als Lehrprobe hat der Candidat ein aufzugebendes Pensum aus den verschiedenen Fächern der Volksschule mit Schülern in der Zeitdauer einer Viertelstunde zu behandeln. 7) Zeichnen ist zunächst facultativ. Befriedigende Leistungen in diesem Fache erhöhen jedoch das Gesammtzeugnis.

Die Schulkunde war durch obigen Consistorialerlaß der 2. Dienstprüfung zugewiesen und für die 1. nur die Kenntnis des Lehrgangs der einzelnen Unterrichtsfächer verlangt. Da sie jedoch ein Hauptfach des Seminarunterrichts ist und nicht bloß die Schulkunde im engeren Sinne, sondern auch die wesentlichen Grundsätze über Pädagogik und Didaktik umfaßt: so werden auch schon bei der 1. Dienstprüfung schriftliche Fragen aus dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zur Beantwortung gegeben.

Die Zeugnisse ergeben sich durch Addition der in den einzelnen Fächern erhaltenen Noten, wobei jedoch die Fächer nicht als gleichwerthig gelten, sondern von ½ bis zu 2 aufsteigen. Die niedrigste Numernzahl, die zur Erstehung der Prüfung nothwendig ist, beträgt 40—49. Die höchste 107—144. Die Gradation der Zeugnisse ist folgende: III b. (kaum zureichend), III a. (zureichend), II b. (ziemlich gut), II a. (gut), I b. (recht gut), I a. (sehr gut). Es wird übrigens ein strenger Maßstab angelegt, so daß die Ertheilung der Note I a. sehr zu den Seltenheiten gehört und auch I b. eine durch alle Fächer hindurchgehende tüchtige Leistung voraussetzt. Zur Veranschaulichung der durchschnittlichen Leistungen möge das Ergebnis einer in den letzten Jahren mit 113 theils in den Staats-, theils in den Privatseminarien vorgebildeten Candidaten dienen.

Von diesen erhielten aus den Staatsseminarien die Note

I b	6	= 10,17	Procent
II a	8	= 13,56	„
II b	28	= 47,46	„
III a	16	= 27,12	„
III b	1	= 1,69	„

Von den Privatseminarien:

I b	0	= 0	Procent
II a	3	= 5,55	„
II b	20	= 37,04	„
III a	22	= 40,47	„
III b	9	= 16,67	„

Die mit Erfolg erstandene 1. Dienstprüfung befähigt zur Versehung von unständigen Lehrstellen, zunächst von Lehrgehülfenstellen.

Die 2. Dienstprüfung, die erst nach zurückgelegtem 24. Lebensjahr und nach einer wenigstens zweijährigen Dienstleistung in unständigem Dienste erstanden werden darf, wird katholischerseits durch 2 Mitglieder des Kirchenraths, einen Schulmeister und nach Bedarf einen Bezirksschulinspector vorgenommen, evangelischerseits durch die obengenannte Prüfungscommission. Bei derselben wird im allgemeinen ein reiferes Urtheil und eine sicherere Beherrschung des Lehrstoffs erwartet. Die Prüfungsfächer sind dieselben, doch wird insbesondere noch erwartet: 1) In der Religion: Bekanntschaft mit der theokratischen Stellung und Wirksamkeit der einzelnen Propheten, mit Hiob, den Sprüchen Salomos und sämmtlichen neutestamentlichen Briefen. 2) In der Geschichte: Auskunft auch über diejenigen Data der Zeittafel, welche im Lesebuch keine Erwähnung finden. 3) In der Schulkunde: nähere Einsicht in die Methoden und den Lehrgang bei sämmtlichen Unterrichtsfächern, und Beantwortung praktischer Fragen aus dem Gebiete

des Schullehrerberufs. 4) In der Musik: Singen und Spielen sämmtlicher Choräle des Choralbuchs, freies Vorspiel oder wenigstens Vortrag eines auswendig gelernten fremden Orgelstücks. Kenntnis des inneren Baues der Orgel. Die Fähigkeit zu transponiren und supponiren gereicht zur Empfehlung. 5) Lehrern, welche in landwirthschaftlichen Beschäftigungen oder in Leitung von Industrieschulen sich besondere Kenntnisse und Erfahrungen gesammelt haben, wird auf ihren Wunsch Gelegenheit gegeben, hievon in seiner schriftlichen Arbeit eine Probe abzulegen. 6) Diejenigen, welche sich um Lehrstellen an mittleren oder oberen Classen von städtischen Volksschulen bewerben wollen, haben noch überdies neben praktischen Leistungen im Zeichnen Rechenschaft über die Methode des Zeichenunterrichts zu geben und in der Weltkunde umfassendere Kenntnisse nachzuweisen.

Die Scala der Zeugnisse ist dieselbe, wie bei der 1. Dienstprüfung. Zur gewissenhaften Anwendung der Zeit behufs der Fortbildung zwischen der 1. und 2. Dienstprüfung sind wiederholte Ermahnungen der Oberschulbehörde ergangen. Die erfolgreiche Erstehung der 2. Dienstprüfung befähigt zunächst zur Versehung von Unterlehrerstellen, sodann zur definitiven Anstellung.

Zur Fortbildung der im Dienst befindlichen Lehrer bestehen theils allgemeine, theils auf Specielles gerichtete Einrichtungen.

Zu jenen gehören die schon seit 1810 angeordneten Schullehrerconferenzen, welche zu den fruchtbarsten Fortbildungsmitteln der Lehrer zu rechnen sind. Sie bestehen theils in theoretischen Belehrungen, theils in praktischen Uebungen. Jene umfassen das ganze Gebiet der Pädagogik und Didaktik, dehnen sich auch manchmal auf Gegenstände aus, welche in das allgemeine Culturgebiet gehören. Sie sind alljährlich 4mal durch den Schulconferenzdirector, der häufig auch zugleich Bezirksschulinspector ist, mit sämmtlichen zum Conferenzbezirk gehörigen Lehrern zu halten und beginnen mit mehrstimmigem Gesang, wozu da und dort Nachmittags auch noch Orgelspiel kommt. Der Conferenzdirector stellt ein Thema zur schriftlichen Bearbeitung auf. Solcher Aufsätze sollen im Jahr wenigstens zwei von sämmtlichen Lehrern, welche noch nicht 50 Jahre alt sind, geliefert werden. Sie werden vom Conferenzdirector gelesen und mit einem kurzen Urtheil prädicirt später zurückgegeben. In der nächsten Conferenz wird der Gegenstand nebst einer Kritik der Aufsätze eingehend besprochen, wobei der Vorstand entweder einer Disposition sich bedient oder einen selbstverfaßten ausführlichen Vortrag hält und der weiteren mündlichen Debatte Raum giebt. Die Lehrerinnen sind zwar vom persönlichen Erscheinen bei den Conferenzen dispensirt, haben aber jährlich auch 2 Aufsätze zu liefern, worüber der Conferenzdirector ihnen sein Urtheil mündlich abgiebt. Die praktischen Uebungen bestehen in Lehrproben über irgend einen Unterrichtsgegenstand, welchen der Conferenzdirector zuvor (zur Vorbereitung) bezeichnet hat, und welche von Lehrern, vorzugsweise unständigen, abzuhalten sind. Auf sie folgt die Kritik, theils durch den Vorstand, theils durch die anwesenden Lehrer. Die Berichte sind an die Generalsuperintendenten einzusenden behufs des Vortrags im Synodus, beziehungsweise in der Oberschulbehörde.

Seit dem Jahr 1865 ist in jedem Schulaufsichtsbezirke alljährlich nach Beendigung der periodischen Schulprüfungen an der Stelle einer der 4 jährlichen Conferenzen eine Bezirksschulversammlung abzuhalten, wobei die Schulconferenzvorstände und sämmtliche Lehrer des Bezirks zu erscheinen haben. Ferner sind zur Theilnahme der Decan und die weiteren Geistlichen der betreffenden Confession, der Oberamtmann, der Oberamtsarzt, sowie weitere Männer, bei welchen Interesse für das Volksschulwesen vorauszusetzen ist, einzuladen. Den Mitgliedern der Ortsschulbehörden steht die Theilnahme frei. Der Bezirksschulaufseher eröffnet die Versammlung mit einer Darstellung des Stands des Volksschulwesens im Bezirk und die Berathung erstreckt sich auf diejenigen Puncte, worin nach seinen Warnehmungen eine Verbesserung oder Weiterbildung stattfinden sollte. Auch ist es jedem Mitgliede gestattet, andere Gegenstände, welche dem

by Google

Zweck der Versammlung entsprechen, zur Erörterung vorzuschlagen, sowie es der Versammlung zusteht, Anträge an die höheren Behörden zu stellen. Häufig werden von Lehrern oder Geistlichen längere schriftliche Vorträge gehalten. Auch äußern sich die Aerzte über die sanitätischen Misstände in den Schulen. Ausstellungen von Lehrmitteln oder Arbeiten aus Volks- und Industrieschulen finden da und dort statt. Diese Versammlungen sind geeignet, den Lehrern einen Einblick in den Gesammtzustand der Schulen ihres Bezirks zu verschaffen und sie zur Vergleichung mit den Leistungen anderer herauszufordern, auch bei solchen Männern, welche sonst zur Schule in keiner amtlichen Beziehung stehen, das Interesse dafür zu fördern.

Ueber die Verhandlungen hat der Bezirksschulinspector unter Beischluß des Protokolls an die Oberschulbehörde zu berichten, welche sämmtliche Berichte mit einem eingehenden Bericht dem K. Ministerium vorzulegen hat, so daß hiedurch die höheren und höchsten Behörden eine die gewöhnlichen Visitationsberichte ergänzende nähere Einsicht in die Fortschritte oder Mängel und Bedürfnisse der Volksschulen gewinnen.

Für die Theilnahme an den Conferenzen erhalten die Lehrer neben der Reisekostenvergütung eine Taggebühr, und zwar die Schulmeister von 1 Gulden, die unständigen 48 Kreuzer aus den Gemeindekassen, während die Remuneration für die Conferenzdirectoren (10 fl. für eine Conferenz) aus der Staatskasse bezahlt wird.

In jedem Bezirk bestehen ferner seit 1810 gesetzlich angeordnete Schullehrerlesegesellschaften, an welchen auch die Geistlichen sich betheiligen, und deren Kosten durch normirte Beiträge aus den Ortskassen, der Lehrer und der Geistlichen bestritten werden. Davon werden pädagogische Zeitschriften und Bücher, namentlich solche, welche zur Fortbildung der Lehrer dienen, auch solche von allgemein bildendem Inhalt, angeschafft. Sie stehen unter der Leitung der Conferenzdirectoren und einiger Gewählten aus der Mitte der Lehrer. Auch wird die Anschaffung von Büchern oft in den Conferenzen berathen. Sie werden in Circulation gesetzt und nachher in die Bezirksbibliothek aufgenommen.

Zur Förderung der Fortbildung dienen ferner die Preisaufgaben. Alle zwei Jahre wird von der Oberschulbehörde ein Thema aus dem Gebiete der Pädagogik zur Beantwortung ausgeschrieben. Die Arbeiten sind mit einem Motto und mit einem das Motto und den Namen des Verfassers enthaltenden versiegelten Zettel einzusenden. Die 3 besten Arbeiten werden honorirt — evangelischerseits die erste mit 5, die zweite mit 3, die dritte mit 2 Ducaten. Andere, wenn sie es verdienen, werden belobt. Das Ergebnis wird mit einer eingehenden Kritik der Abhandlungen öffentlich bekannt gemacht.

Auch Prämien werden aus einer dafür bestimmten Etatssumme an Schullehrer, welche sich durch ihre Amtsführung vor anderen auszeichnen, jährlich ausgetheilt. Doch soll nach einem Ministerialerlaß vom J. 1869 ein Theil der dafür ausgesetzten Summe auch zur Vermehrung oder Erhöhung der Aufsatzpreise und zu Reiseunterstützungen an besonders strebsame Lehrer verwendet werden können.

Die durch das Schulgesetz von 1836 angeordneten außerordentlichen Lehrcurse über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre sind neben den Schulconferenzen und bei der durchschnittlichen pädagogischen Bildung der Lehrer kein Bedürfnis mehr. Dagegen werden solche Lehrcurse für specielle Zwecke gehalten, z. B. Zeichencurse in einem Seminar oder unter der Leitung anderweitiger tüchtiger Zeichenlehrer für freiwillige Theilnehmer aus dem ganzen Lande mit einer Dauer von 6 Wochen bis zu 4 Monaten. Der kürzere für katholische Lehrer wird gewöhnlich zu Rottweil gehalten. Der längere im Eßlinger Seminar stattfindende Zeichencurs umfaßt das Freihandzeichnen, technische Linearzeichnen geometrische Zeichnen, die Projectionslehre, das architektonische Zeichnen, auch Kartenzeichnen. Die Theilnehmer erhalten neben Reisekostenentschädigung Taggelder aus der Staatskasse à 1 fl. 30 kr. Lehrcurse in einzelnen Bezirken über Naturwissenschaften, z. B. Physik, Chemie, Botanik, Mineralogie durch Geistliche, welche dieser Fächer mächtig sind, und deren Theilnehmer Reisekostenentschädigung aus der Staatskasse erhalten; für

katholische Lehrer werden seit einigen Jahren sechswöchige Lehrcurse in Physik, Mineralogie, Geognosie, Chemie durch Fachlehrer in Stuttgart gehalten. Landwirthschaftliche Lehrcurse in Hohenheim, Turnlehrcurse in Stuttgart. Einigemale wurden auch an der Stuttgarter Baugewerkeschule Lehrcurse für solche Lehrer gehalten, die zur Ausübung des Geometerberufs neben ihrem Schulamt sich ausbilden wollten.

In Stuttgart besteht ein Lehrcurs für Orgelspiel und Harmonielehre, welcher für alle daselbst angestellten unständigen Lehrer obligatorisch ist. Einige Jahre lang waren solche Orgelschulen unter der Leitung von Geistlichen und Schulmännern in mehreren Bezirken eingeführt, und es war der Plan, sie nach und nach über das ganze Land auszudehnen. Sie sollen aber aus Mangel an den erforderlichen Mitteln nicht alljährlich, sondern nur nach bestimmten Zwischenräumen fortgesetzt werden.

Freiwillige Gesangvereine, häufig mit Orgelspielübungen verbunden, von der Oberschulbehörde dringend empfohlen, vorzugsweise zur Pflege des geistlichen Gesanges, bestehen fast in allen Bezirken unter der Leitung von Lehrern oder Geistlichen, und die Theilnehmer erhalten dazu häufig Reisekosten aus den Stiftungs- oder Gemeindekassen.

Seit einigen Jahren sind Wiederholungscurse für jüngere Lehrer, welche noch an keiner Seminarübungsschule theilgenommen haben, in der Art eingeführt, daß in jedes der evangelischen Seminare je 6 Lehrer einberufen werden, welche 3 Wochen lang dem Unterrichte in der Seminarübungsschule unter der Leitung des Oberlehrers anzuwohnen und theilweise auch selbst zu prakticiren haben, um sodann das, was sie von Methode und Disciplin hier gelernt haben, in ihren eigenen Schulen anzuwenden. Diese Curse haben sich als sehr fruchtbar erwiesen und werden von strebsamen Lehrern gerne benützt. Die Theilnehmer erhalten Taggeld aus der Staatskasse.

Anstellung der Lehrer. Früher hatten sowohl die salarirenden Stiftungsräthe als eine große Zahl von Gemeinden vermöge eines auf besonderem Titel beruhenden Privatrechts das Wahl- oder Vorschlagsrecht zu den Schulstellen. Beiden ist aber dieses Recht wegen der dabei stattgehabten Misbräuche längst genommen, und es regt sich in den Gemeinden kein Wunsch nach Zurückgabe des alten Rechts. Die Oberschulbehörde besetzt jetzt alle ständigen und unständigen Schulstellen, soweit nicht das Ernennungsrecht Standesherren oder Rittergutsbesitzern zukommt, in welchem Falle der Oberschulbehörde nur das Bestätigungsrecht zusteht. Solcher Patronatsstellen sind es evangelischerseits 156, katholischerseits 275. Uebrigens haben etliche größere Städte neuestens durch Erhöhung der Schulbesoldungen über das gesetzliche Maß hinaus vermittelst Uebereinkommens mit der Oberschulbehörde eine Art von Vorschlagsrecht sich erworben, indem ihnen aus der Bewerberliste eine Anzahl von an sich für die fragliche Stelle befähigten Bewerbern genannt wird, von welchen sie einen oder mehrere der Oberschulbehörde zur Ernennung vorschlagen.

Hinsichtlich ihrer Dienstrechte stehen die ständigen Lehrer, obwohl der Schuldienst als Gemeindedienst gilt, den Staatsdienern gleich. Entlassen können sie, den Fall eines gerichtlichen Erkenntnisses ausgenommen, nur wegen moralischer Unbrauchbarkeit werden nach §. 48 und 47 der Verfassungsurkunde.

Die Gehaltsverhältnisse waren bis zum J. 1872 folgendermaßen normirt.

Jeder Schulmeisterstelle kommt eine angemessene, für den Bedarf einer Familie ausreichende Wohnung, oder eine den jeweiligen Miethpreisen entsprechende Hausmiethentschädigung zu. Der Mindestgehalt der nach dem Gesetz vom 25. Mai 1865 neu zu errichtenden Schulmeisterstellen beträgt für alle Gemeinden ohne Unterschied 400 fl. Für die übrigen Schulmeistergehalte sind nachstehende Normen maßgebend:

Der Mindestgehalt einer Schulmeisterstelle soll nicht unter 400 fl. betragen. Dieser steigt

A in Landgemeinden bei Schulen mit 2 Lehrstellen für den ersten oder einzigen Schulmeister auf 425 fl., mit 3 Lehrstellen für den ersten auf 450 fl., für den zweiten auf

425 fl., mit 4 für den ersten auf 475 fl., für den zweiten auf 450 fl., mit 5 und mehr Lehrstellen für den ersten auf 500 fl., für den zweiten auf 450 fl.;

B in Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern soll bei 3 und mehr Lehrstellen der Gehalt des ersten Schulmeisters mindestens um 25 fl. höher, sonst aber sollen die Schulmeistersgehalte in solchen Städten zum mindesten eben so hoch stehen, als die Gehalte der in den Landgemeinden auf den entsprechenden Stellen befindlichen Schulmeister. In Städten mit mehr als 2000 und weniger als 4000 Einwohnern soll der Durchschnittsgehalt einer Schulmeisterstelle mindestens in 500 fl., in Städten mit 4000 bis 6000 Einwohnern mindestens in 550 fl., in Städten mit mehr als 6000 Einwohnern mindestens in 600 fl. bestehen. Hiebei sind jedoch angemessene Gehaltsabstufungen in der Art einzuführen, daß, wo nur 2 Schulmeisterstellen vorhanden sind, der Gehalt des einen Schulmeisters um 100 fl. höher sich berechnet, als der Gehalt des andern, sonst aber in jeder solchen Schulgemeinde ein Theil der Schulmeistergehalte den normalen Durchschnittsbetrag um 100 fl. übersteigt. Bei Berechnung der Durchschnittsgehalte bleiben die Gehalte derjenigen Schulmeisterstellen, deren Errichtung erst durch das Gesetz von 1865 gefordert worden, außer Betracht.

Dabei ist für jede Schulmeisterstelle ein Theil des Gehalts im Werth von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß abzureichen. Die Früchte können in Natur oder in den laufenden durchschnittlichen Marktpreisen abgereicht werden, sind aber in der Besoldungscompetenz nach sogenannten Sportelpreisen (1 Scheffel Dinkel = 4 fl.) aufgenommen, welche seit Jahren hinter den wirklichen Preisen merklich zurückstehen, so daß sich der Geldwerth jener Gehalte um diese Differenz erhöht.

Der Güterertrag darf nicht höher als zu 3 Procent des örtlichen Kaufwerths der Güter angeschlagen werden. Wo die erforderlichen wirthschaftlichen Gelasse vorhanden sind oder leicht eingerichtet werden können, ist bei Landschulstellen in der Regel mindestens die Hälfte der vorgenannten Summe in Gütergenuß abzureichen. Durch diese Wohlthat des Gesetzes sind die Lehrer wenigstens gegen die Einwirkung der Theuerung der Brodfrüchte sicher gestellt. Eine weitere Erhöhung des wirklichen Ertrags über den Competenzanschlag ergiebt sich bei solchen Schuldiensten, mit welchen kirchliche Verrichtungen verbunden sind, durch die gesetzliche Bestimmung, daß Bezüge für besondere kirchliche Verrichtungen, welche der Lehrer als Meßner, Organist, Cantor bei Taufen, Hochzeiten, Leichen zu versehen hat, nicht in den Gehalt der Schulstelle einzurechnen sind. Dieselben sind an manchen Orten nicht unbeträchtlich.

Ferner hat in Orten, wo persönliche Gemeindenutzungen bestehen, jeder Schulmeister einer Volksschule, ohne Rücksicht auf den Betrag seines Gehalts und auf seine etwaige Theilnahme als Ortsbürger, vermöge seines Dienstes einen Antheil an diesen Nutzungen gleich einem im Genuß derselben stehenden Bürger anzusprechen. Der Werth dieses Antheils wird jedoch denjenigen Schullehrern, deren Gehalt sich auf den gesetzlichen Betrag beschränkt, in diesen Betrag eingerechnet und insoweit auch, wenn die Gemeindenutzungen ganz oder theilweise wegfallen, vergütet. Auch genießt jeder Volksschullehrer die Befreiung von der Uebernahme aller öffentlichen Aemter und persönlichen Dienstleistungen, die ihm als Gemeindegenossen obliegen würden. Dagegen hat er aus seinem Berufseinkommen die Staats- und Communalsteuer gleich jedem anderen Bürger zu entrichten. *)

Zu den ordentlichen Gehalten der Stellen kommen noch die vom Staate gereichten Alterszulagen, welche bis zum J. 1872 derart gereicht wurden, daß die ältesten 400 evangelischen und 200 katholischen Schulmeister, auch Oberlehrer der Schullehrerseminarien, Waisenhäuser u. s. w., je 50 fl., weiter herab 600 evangelische und 300 katholische Schulmeister je 25 fl. erhielten. Evangelischerseits war in dem Etatsjahr 1871/72 der jüngste Schulmeister bei der Alterszulage höherer Stufe von 50 fl. am 26. Mai 1816

*) Die Gehaltsverhältnisse nach dem neuesten Stande s. unten bei Statistik.

geboren, bei der unteren Stufe am 13. Februar 1826. Sie kommen allen Schulmeistern ohne Unterschied des Einkommens gleichmäßig zu und werden nur denjenigen zeitweise vorenthalten, welche sich derselben durch ungeordneten Wandel und schlechte Dienstführung unwürdig gemacht haben.

Diese Alterszulagen sind durch das Gesetz vom 18. April 1872 bedeutend erhöht worden. Hienach erhalten die Schulmeister nebst den obengenannten Oberlehrern jährlich

a) nach zurückgelegtem 40. Lebensjahr — 50 fl.
b) „ „ 45. „ 70 fl.
c) „ „ 50. „ 100 fl.

Sie sind hinsichtlich des Anspruchs auf Pension und Sterbenachgehalt, sowie auch hinsichtlich der Verpflichtung zu den Leistungen für die Wittwenkasse der Volksschullehrer dem ordentlichen Gehalte gleichgestellt.

Mangelhafte Erfüllung der dienstlichen Pflichten oder erhebliche Ausstellungen im sonstigen Verhalten schließen von der ersten Einsetzung oder vom Vorrücken aus. Die Leistung dieser Zulagen übernimmt die Staatskasse.

Eine weitere Erhöhung des Einkommens erwächst denjenigen Lehrern jeder Kategorie, welche wegen Abtheilungsunterrichts über 30 Stunden wöchentlich zu geben haben. Hiefür erhielten sie jährlich für die Stunde 12 fl. auf dem Lande, 18 fl. in Städten und 24 fl. in Gemeinden erster Classe (mit mehr als 5000 Einwohnern). Nach dem Gesetz vom 18. April 1872 erhalten sie für jede weitere Unterrichtsstunde dem Jahr nach eine Belohnung von mindestens

18 fl. auf dem Lande,
27 fl. in Städten und
36 fl. in Gemeinden erster Classe.

Was die Verbindung von Schuldiensten mit Meßnerdiensten betrifft, so hat es nicht an Stimmen gefehlt, welche die Trennung beider verlangten. Da jedoch solches ohne große Opfer von Seiten der Gemeinden nicht zu erreichen gewesen wäre, indem an manchen Orten das Meßnereieinkommen einen beträchtlichen Theil des Schuleinkommens bildet, so wurde die gesetzliche Bestimmung beibehalten, wonach diejenigen Bezüge, die in einem mit dem Schuldienste für immer als Nebenamt vereinigten niederen Kirchendienst ihren Grund haben, über Abzug des etwa darauf haftenden Amtsaufwands in die Gehalte der Schulstellen einzurechnen sind. Nur hat die Novelle von 1865 die an einigen Orten herkömmliche Haltung eines Meßnereigehülfen dahin erweitert, daß sie festsetzte: ist mit der Schulstelle ein Meßnerdienst vereinigt, so muß der Lehrer in der Regel einen Meßnereigehülfen halten, dessen Belohnung zu dem bei Festsetzung des Gehalts in Abzug kommenden Amtsaufwand zu rechnen ist, soweit solcher nicht etwa schon durch den Mehrbetrag gedeckt erscheint, um welchen der Gehalt der Schulstelle das gesetzliche Minimum übersteigt. Doch kann ausnahmsweise auch auf den Wunsch der Gemeinde und des Lehrers dem letzteren die Haltung eines Meßnereigehülfen von der Oberschulbehörde erlassen werden, in welchem Falle die entsprechende Belohnung ihm zu reichen ist. Letzteres kommt namentlich in kleinen Gemeinden vor, wo der Umfang der Meßnereigeschäfte nicht bedeutend ist.

Der Meßnereigehülfe wird nur in widerruflicher Eigenschaft bestellt. Seine Wahl steht dem betreffenden Schulmeister mit Genehmigung des Stiftungsraths zu und der Schulmeister bleibt für die unmangelhafte Versehung des Meßnerdienstes verantwortlich. Bei Vertheilung der Geschäfte zwischen dem Lehrer-Meßner und dem Meßnereigehülfen, welche der Kirchenconvent zu normiren hat, ist darauf zu sehen, daß das Schulamt nicht beeinträchtigt werde, sodann sind örtliche und herkömmliche Verhältnisse zu beachten. Dem Meßnereigehülfen werden am zweckmäßigsten folgende Functionen zugetheilt: das Läuten der Glocken Morgens, Mittags, Nachmittags und Abends nebst Einläutung der Feste, Reinigung der Kirche und ihrer Umgebung, Einheizung der Sacristei, Aufziehen der Kirchenuhr, amtliche Gänge für den Geistlichen, Bedienung des Geistlichen bei Privat-

communionen und Haustaufen je gegen die ortsübliche Gebühr. Die übrigen Obliegenheiten verbleiben dem Lehrer-Meßner zu eigener Besorgung, z. B. das Schulläuten, das Läuten zu allen Gottesdiensten, Decken der Kanzel, des Altars und des Taufsteins, Besorgung des Abendmahlweins u. s. w. Aufstellung und Reinigung der vasa sacra, Fragen nach dem zu singenden Liede und Aufstecken desselben, Ablesen der kinderlehrpflichtigen Sonntagsschüler.

Von den unständigen Lehrern hatten Unterlehrer und Amtsverweser neben 7½ Centner Dinkel oder deren durchschnittlichem Marktpreis, einem heizbaren Zimmer mit dem unentbehrlichsten Mobiliar oder einer Entschädigung dafür, und neben einem halben Klafter buchen Scheiterholz oder einem Aequivalent von einer andern Holzgattung, bis zum Jahr 1872 einen Gehalt in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern von mindestens 240 fl., in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einwohnern von mindestens 260 fl., in Gemeinden von mehr als 6000 Einwohnern von mindestens 280 fl. Außerdem beziehen die Verweser erledigter Schulstellen, welche zugleich einen niederen Kirchendienst zu versehen haben, die damit verbundenen Emolumente.

Die Lehrgehülfen erhielten neben der gleichen Naturalleistung, wie die vorhin genannten, einen nach der Größe der Gemeinden aufsteigenden Gehalt von 160, 170 und 180 fl.

Nach dem Gesetz vom 18. April 1872 erhalten neben den oben genannten sonstigen Bezügen, in Geld

1) Unterlehrer und Amtsverweser
   a) in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern mindestens 290 fl.
   b) in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einw. 310 fl.
   c) in Gemeinden mit 6000 und mehr Einwohnern 330 fl.
2) Lehrgehülfen
   a) in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern mindestens 210 fl.
   b) in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einw. 220 fl.
   c) in Gemeinden mit 6000 und mehr Einwohnern 230 fl.

Nach der Vollziehungsinstruction vom 23. Mai 1872 werden die Gehalte (einschließlich der Entschädigung für die gesetzliche Frucht- und Holzbesoldung)

a) der Stellvertreter und Hülfslehrer mit Amtsverwesersgehalt auf 340 fl., 360 fl. und 380 fl.
b) der Hülfslehrer mit Lehrgehülfengehalt auf 260 fl., 270 fl. und 280 fl. festgesetzt.

Die Verköstigung der Lehrgehülfen durch den Schulmeister war früher allgemein vorgeschrieben. Jetzt ist sie der freien Wahl beider überlassen. Unter besonderen Umständen jedoch, z. B. wenn kein angemessenes Kosthaus sich finden läßt, kann die Aufsichtsbehörde die Verköstigung des Lehrgehülfen durch den Schulmeister gegen eine in Ermanglung einer gütlichen Uebereinkunft von ihr festzusetzende Entschädigung anordnen.

Unständige Lehrer erhalten bei Versetzungen, welche ohne ihre Verschuldung und nicht auf ihr Ansuchen erfolgen, eine angemessene Reisekostenentschädigung aus der Staatskasse.

Unterstützungen für bedürftige Schullehrer.

Außerordentlicherweise sind in den Jahren 1847 und 1854 Theurungszulagen an gering besoldete Schullehrer theils aus der Staatskasse, theils aus Gemeindemitteln bewilligt worden. Für einmalige außerordentliche Unterstützungen von 10—25 fl., namentlich Beiträge zu Krankheitskosten an ständige und unständige Lehrer und an ihre Hinterbliebenen (Gratialien) besteht ein jährlicher Etatssatz von 1500 fl. Sodann sind jährliche Unterstützungen (Gratificationen) von 10—40 fl. an besonders bedürftige und würdige Schulmeister je auf den 1. December zu vertheilen, wozu ein Etatssatz für die Evangelischen von 2000 fl., für die Katholiken von 1000 fl. besteht. Ferner werden

aus dem allgemeinen Gratialienfonds an nicht pensionsberechtigte Schullehrer jährliche Gratialien abgereicht.

Adelberger Schulstiftung. Der am 5. März 1820 in Denkendorf gestorbene pensionirte Prälat und Generalsuperintendent Cleß von Urach, vormaliger Prälat in Adelberg, hat vermöge einer Urkunde vom Jahr 1810 ein Capital von 4850 fl. dazu bestimmt, daß nach seinem Tode die Zinsen dieses Capitals theils zu Anschaffung Neuer Testamente und anderer christlichen Erbauungsbücher für die ärmere christliche Jugend in den zur Zeit der Ausfertigung jener Urkunde zum Generalat Adelberg gehörig gewesenen Gemeinden, welche schwache pia corpora und keine zu diesem Zweck bestimmte Stiftungen haben, theils zu Unterstützung würdiger, aber dürftiger Schullehrer in eben diesem Generalat verwendet werden sollen. Die Verwaltung der Stiftung und die Verwendung der Zinse solle dem Consistorium übertragen werden, zu welchem Behufe es Berichte von den Decanen einzuziehen habe. Das ursprüngliche Capital ist pro 1871/72 auf 5405 fl. angewachsen und die verfügbaren Zinsen betragen nach Abzug der Verwaltungskosten 231 fl. Hievon werden vom Consistorium jährlich an würdige und bedürftige Schulmeister, welche im ehmaligen Generalat Adelberg angestellt sind, 7 Portionen à 20 fl. vertheilt. Der Rest wird auf Bücher, welche in anderjährigem Turnus an die Schüler der betreffenden Gemeinden zu vertheilen sind, verwendet. Da jedoch für Neue Testamente ausreichend durch die Bibelanstalt gesorgt wird, so werden gewöhnlich andere Schulbücher, wie Spruchbücher, Gesangbücher, Kinderlehren, auch Lesebücher gewählt.

Auszeichnungen erhalten verdiente Lehrer theils beim 50jährigen Dienstjubiläum, theils aus Anlaß der Pensionirung nach langer und erfolgreicher Dienstzeit. Sie bestehen in Verleihung der silbernen oder goldenen Civilverdienstmedaille.

Nebenämter dürfen Schullehrer nur mit Bewilligung der Oberschulbehörde annehmen. Wenn dieselben voraussichtlich der Schule keinen Eintrag thun, wie Impfbuchführung, Schulfondsrechnung, auch Stiftungspflege und Rathsschreiberei in kleinen Gemeinden, so wird die Erlaubnis nicht erschwert, unter der Bedingung, daß die Sitzungen stets außerhalb der Schulzeit gehalten werden. Auch die Ausübung der Feldmesserei wird gestattet. Bedenklicher ist schon das Ortsacciseamt wegen der Berührung mit den Wirthen, und weil der Acciser oft augenblicklich in Anspruch genommen wird, daher neuestens in der Regel nicht gestattet. Auch Agenturen für Versicherungsgesellschaften (Feuer, Hagel ꝛc.) werden ungern und nur unter gewißen Garantien erlaubt. Auch die früher einigen Schullehrern oder vielmehr ihren Frauen ertheilte Erlaubnis, einen Kramladen zu halten, wird wegen der zu Tage getretenen Unzukömmlichkeiten neuester Zeit nicht mehr ertheilt. Die Theilnahme an einem Jagdpacht oder die Lösung einer Jagdkarte ist Schullehrern untersagt.

Die Vereinigung des Schulamts mit dem Schultheißenamt war früher verboten. Da jedoch Fälle eintraten, in welchen die ganze Gemeinde dem Schulmeister ihr Vertrauen schenkte und das Oberamt bezeugte, daß dieser der einzige Mann in der Gemeinde sei, von welchem die Verbesserung des tief gesunkenen sittlichen Zustands der Gemeindeangehörigen erwartet werden könne: so wurde an einigen Orten dem Schulmeister die Annahme des Schultheißenamts in widerruflicher Weise und unter der Bedingung der Annahme eines Hülfslehrers auf seine Kosten gestattet.

Kriegsdienstpflicht. Nach der nun auch für Württemberg verbindlichen Militärersatzinstruction für den norddeutschen Bund vom 26. März 1868 (Regbl. 1871 Nr. 21 u. 22) gelten für die Schulamtscandidaten nachfolgende Bestimmungen.

I. Diejenigen Schulamtscandidaten, welche zur Zeit ihrer Militärpflicht, also in demjenigen Kalenderjahre, in welchem sie das 20. Lebensjahr vollenden, noch nicht geprüft sind, können auf amtliche Zeugnisse darüber, daß sie in der Vorbereitung auf einen Lebensberuf (Schulamt) begriffen sind, welche nicht ohne bedeutenden Nachtheil für sie unterbrochen werden kann, auf 1—2 Jahre von der Militärersatzbehörde zurückgestellt werden. (Vgl. §. 44. 1 a mit §. 46.)

II. Sind dieſelben geprüft oder bereits angeſtellt, ſo werden ſie, ſofern ſie der Losnumer nach zum Dienſt gelangen und dienſtbrauchbar ſind, ſtatt zu einer dreijährigen activen Dienſtzeit nur zu einer 6wöchigen Ausbildung bei einem Infanterieregiment eingeſtellt. (Der Antritt der 6wöchigen Dienſtzeit iſt unter Berückſichtigung der Intereſſen des Truppentheils und der Schulamtscandidaten zu beſtimmen.) Sie treten nach dieſer Ausbildung dann zur Reſerve und nach 7jähriger Dienſtzeit zur Landwehr über, in der ſie die geſetzliche Dienſtzeit wie jeder andere Wehrmann abzuleiſten haben. (§. 46 und Anm. ** S. 41.)

III. Wenn ein ſolcher Militärpflichtiger vor vollendetem 31. Lebensjahr aus dem Schulamt für immer entlaſſen wird, ſo iſt wegen der Frage nach ſeiner nachträglichen Heranziehung zu Erfüllung ſeiner vollen Dienſtpflicht von der vorgeſetzten Behörde dem Landwehrbezirkscommandanten behufs weiterer Anzeige an die Erſatzbehörde Mittheilung zu machen. (§. 46, Abſ. 3.)

IV. Verhältniſſe der militärpflichtigen Lehrer als Reſerviſten und Landwehrmänner. A. Als Reſerviſten. 1) Die Verpflichtung der Civilbeamten zum Militärdienſt bleibt gänzlich von den beſtehenden allgemeinen Vorſchriften über die Ergänzung der verſchiedenen Heeresabtheilungen abhängig. Als Regel gilt, daß jeder Civilbeamte, welcher in der Reſerve oder Landwehr ſteht, im Falle einer Mobilmachung ſeiner militärdienſtlichen Beſtimmung folgen und eintreten muß. (§. 40, Z. 1 der Landwehrinſtruction, S. 37, zu Regbl. S. 201.) Mit Unentbehrlichkeitsatteſten können jedoch verſehen werden (durch die Chefs der Provincialbehörden) einzeln ſtehende Schullehrer, deren eventuelle Stellvertretung nicht zu bewirken ſein möchte. (Vgl. Ziff. 5 lit. a. daſelbſt.) 2) Alljährlich zwei Mal werden die Reſerviſten zu Controlverſammlungen einberufen. (Daſ. §. 44.) Nur in dringenden Fällen z. B. bei Krankheit oder Amtsverrichtungen, die keinen Aufſchub leiden, darf eine Dispenſation eintreten. (Daſ. §. 46, Z. 3.) 3) Jeder Reſerviſt iſt während der Dauer des Reſerveverhältniſſes zur Theilnahme an 2 Uebungen verpflichtet, welche jedoch die Dauer von 8 Wochen nicht überſchreiten dürfen. (§. 49, Z. 2.) Zurückſtellung findet ſtatt, wenn die vorgeſetzte Civilbehörde die Dispenſation von der Uebung beantragt, weil die Reſerviſten für die Zeit der Uebung unentbehrlich in ihrer Civilſtellung ſind. (§. 53, Z. 2 daſelbſt.) Vom Empfang einer militäriſchen Ordre haben ſie ſogleich ihrer vorgeſetzten Civilbehörde Meldung zu machen, wenn ſie in einem Beamtenverhältniſſe ſtehen. (§. 58, Z. 4 daſ.) B. Als Landwehrmänner haben ſie 1) Controlverſammlungen in jedem Jahre nur einmal anzuwohnen, 2) in der Regel zwei 8—14 Tage dauernde Uebungen mitzumachen. (§. 49, Z. 3 u. §. 44 daſ.) 3) Dispenſationen wie bei A. Z. 3 oben.*)

Unterſtützung der Volksſchullehrer wegen unverſchuldeter Dienſtuntüchtigkeit. Wenn ein Schulmeiſter infolge ſeines Alters oder einer Krankheit zwar nicht ganz dienſtunfähig, aber auch nicht mehr ſo vollkommen dienſtfähig iſt, daß ihm die Verſehung aller mit ſeinem Amte verbundenen Verrichtungen ohne Nachtheil überlaſſen werden kann, ſo iſt nach dem Schulgeſetz von 1836 die Oberſchulbehörde befugt, ihm für die Dauer ſeiner geſchwächten Dienſtfähigkeit einen Hülfslehrer beizugeben. Zu dem Gehalt des Hülfslehrers hat der Schulmeiſter den 4. Theil ſeines Dienſteinkommens, ſofern der volle Betrag hievon erforderlich iſt, abzugeben. Sollte jedoch dem Schulmeiſter von ſeinem Einkommen nach Abzug eines Viertheils nicht der Betrag des Ruhegehalts übrig bleiben, den er im Falle ſeiner gänzlichen Dienſtuntüchtigkeit anzuſprechen hätte, ſo hat derſelbe nur den Mehrbetrag ſeines Einkommens über den geſetzlichen Ruhegehalt zu den Koſten des Hülfslehrers beizutragen. Das übrige deckt die Penſionskaſſe der Volksſchullehrer.

Durch das Geſetz vom 7. Sept. 1849, Art. 2, wurde ferner ausgeſprochen: Kein penſionsberechtigter Diener (wohin auch die Schulmeiſter gehören) iſt im Falle ſeiner

*) Obige kurze Zuſammenſtellung des weſentlichen Inhalts der Militärerſatzinſtruction für das deutſche Reich wird wohl manchem Schulmann willkommen ſein. D. Red.

Dienstverhinderung durch Krankheit verpflichtet, zu den Kosten einer deshalb bestellten Amtsverweserei Beiträge zu leisten, so lange die Verhinderung nicht über 3 Monate dauert. Von der Ueberschreitung dieser Zeit an ist er die Kosten der Stellvertretung insoweit zu übernehmen schuldig, als sie den dritten Theil seines Diensteinkommens nicht übersteigen, oder nicht der Betrag des Ruhegehalts, den er im Falle seiner Pensionirung zur Zeit der abgelaufenen ersten drei Krankheitsmonate anzusprechen hätte, dadurch angegriffen wird.

Diese Beiträge der Pensionskasse zu Hülfslehrer- und Amtsverwesereikosten betragen pro 1870/71 17,000 fl.

Enthebung vom Dienste mit Ruhegehalt.

Ein Anspruch auf Versetzung in den Ruhestand steht den Volksschullehrern nicht zu. Dagegen ist die Regierung befugt, einen solchen Diener, wenn derselbe neun volle Jahre in dieser Eigenschaft gedient und entweder a) das 65. Lebensjahr zurückgelegt hat und durch sein Alter in seiner Thätigkeit gehemmt, oder b) wegen körperlicher Gebrechen ohne seine Schuld dienstuntüchtig geworden ist, oder c) durch Krankheit länger als ein Jahr von Versehung seines Amtes abgehalten wird, gegen Anweisung des aus der Pensionskasse abzureichenden Ruhegehalts in den Pensionsstand zu versetzen. Die Größe des Ruhegehalts wird a) durch den jährlichen Durchschnittsertrag des von dem Schullehrer in den letzten 5 Jahren genossenen Dienstgehalts und b) durch die Zahl der Dienstjahre bestimmt. Es werden übrigens außer den Jahren der definitiven Anstellung als pensionsberechtigt auch diejenigen Dienstjahre eingerechnet, welche solche Lehrer seit Zurücklegung des 30. Lebensjahres im unständigen Dienst an öffentlichen Schulen zugebracht haben. Es beträgt der Ruhegehalt bei angetretenem 10. Dienstjahr 40 % der Besoldung. Mit jedem weiteren Dienstjahre bis zum 40. einschließlich steigt derselbe um 1 ¾ % aus dem Betrage der Besoldung bis einschließlich 1200 fl., so daß der höchste Pensionsbetrag auf 92 ½ % der Besoldung zu stehen kommt.

Uebrigens sind mit den an Gemeinden angestellten Volksschullehrern gleichberechtigt die Lehrer an den freiwillig errichteten Confessionsschulen, die Oberlehrer an den öffentlichen Schullehrerseminarien und Waisenhäusern, die Lehrer an den Ackerbauschulen und an der Weinbauschule. Ausnahmsweise können Pensionsrechte auch den an Volksschulen angestellten Neben- und Fachlehrern, wenn ihre Dienstleistung an den betreffenden Anstalten ihre Hauptbestimmung bildet, gewährt werden. Eventuelle Pensionsrechte haben die Lehrer an Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder, sowie Lehrer an Privattöchterschulen, d. h. es wird ihnen die an solchen Anstalten zugebrachte Zeit als Dienstzeit angerechnet, sobald sie in den öffentlichen Dienst übergetreten sind, jedoch unter der Bedingung, daß sie entweder jährlich die gesetzlichen Beiträge an die Schullehrerwittwenkasse auf den Grund des gesetzlichen Mindestbetrags eines Volksschullehrergehalts vorläufig entrichten, oder dieselben nach Antritt eines öffentlichen Dienstes für die im Privatdienst zugebrachten Jahre nachbezahlen.

Zur Bestreitung der Pensionen und der Beiträge zu Hülfslehrergehalten besteht ein Pensionsfonds für Volksschullehrer, dessen Grundstock 1,086,500 fl. beträgt und der nach dem Etatssatz von 1870/71 einen Zuschuß aus der Staatskasse von 70,000 fl. erhält. Die Ausgaben für Ruhegehalte sind berechnet zu 92,000 fl., für Beiträge zu Hülfslehrergehalten zu 7000 fl., Gratialien 190 fl.

Auch die Wittwen und Waisen der Volksschullehrer erhalten Unterstützungen. Zu diesem Zweck ist eine Schullehrerwittwenkasse aus Staatsmitteln gegründet mit einem Capitalfonds von 521,700 fl. und einem pro 1870/71 zu 3300 fl. berechneten Zuschuß aus der Staatskasse. Weitere Einnahmen derselben bilden außer den Prüfungssporteln der Volksschullehrer von etwa 230 fl. die Beiträge der Schulmeister und der Pensionäre. Es hat nemlich in die Wittwenkasse jeder Schulmeister 1) bei seiner ersten Anstellung als solcher von dem jährlichen Dienstgehalt, bei Beförderungen oder bleibenden Gehaltsaufbesserungen aber von dem Jahresbetrag der erhaltenen Einkommensverbesserung den

4. Theil in vierteljährigen Raten, 2) alljährlich von seinem Dienstgehalt über Abzug der freien Wohnung, beziehungsweise von seinem Ruhegehalte, 2 % abzugeben. Diese Einnahmen berechnen sich pro 1870/71 a) für Eintrittsgelder zu 12,000 fl., b) für Jahresbeiträge von Schulmeistern zu 24,000 fl., von Pensionären zu 1500 fl.

Leistungen der Wittwenkasse. Aus derselben erhalten die Wittwen der Schulmeister und die ehelichen leiblichen Kinder derselben, und zwar diejenigen männlichen Geschlechts bis zum zurückgelegten 18. Jahre, diejenigen weiblichen Geschlechts bis zum zurückgelegten 16. Lebensjahre Unterstützungen, welche 1) in dem Sterbenachgehalte und 2) in jährlichen Pensionen bestehen.

Der Sterbenachgehalt besteht neben dem Fortgenusse der Dienstwohnung oder der Fortreichung des Miethzinses auf 45 Tage in dem auf die nächsten 45 Tage nach dem Todestage des Schullehrers zu berechnenden Theil des pensionsberechtigten Diensteinkommens, oder bei einem in den Ruhestand gesetzten Schulmeister des Ruhegehalts desselben. Neben diesem erhalten die Wittwen und Waisen jährliche Pensionen, und zwar alle in gleichem Betrage ohne Rücksicht auf die Größe des Dienstgehalts oder die Zahl der Dienstjahre oder die Zahl der Hinterbliebenen eines Lehrers.

Die Größe der Pensionen richtet sich nach den sicheren Erträgnissen der Wittwenkasse. Dermalen erhält eine Wittwe 75 fl., was freilich zu den gestiegenen Preisen aller Lebensmittel in keinem Verhältnis mehr steht. Da infolge der Erhöhung der Schullehrergehalte nebst den pensionsberechtigten Alterszulagen auch der Wittwenkasse größere Mittel (voraussichtlich über 10,000 fl. jährlich) zufließen werden, so ist mit Sicherheit zu hoffen, daß auch die Wittwenpensionen erhöht werden können.

Die Pension eines Kindes, dessen Mutter noch lebt, besteht im 4. Theil, diejenige eines vater- und mutterlosen Kindes in der Hälfte einer Wittwenpension. — Die Ausgaben der Wittwenkasse waren pro 1870/71 berechnet für Sterbenachgehalte zu 2800 fl., für Pensionen zu 54,800 fl. Die Gratialien für nicht pensionsberechtigte Schullehrer waren zu 190 fl., für deren Hinterbliebenen zu 2814 fl. berechnet.

Neben der allgemeinen Wittwenkasse bestehen in einigen Bezirken noch freiwillig gegründete Lehrerwittwenkassen mit kleinen Beiträgen und entsprechenden Wittwenpensionen.

Außer den öffentlichen Institutionen in Betreff der Volksschulen bestehen noch besondere, freiwillig gegründete Privatvereine zu dem Zweck, das Schulwesen zu fördern, für Berufsbildung, Standesinteressen oder auch Unterstützung der Angehörigen des Lehrerstandes zu sorgen.

Dahin gehört 1) evangelischerseits der im J. 1837 gegründete Volksschulverein, der in dem Artikel Schulverein Bd. VIII. S. 303 ff. schon eine eingehende Besprechung gefunden hat. 2) Der seit dem Jahr 1840 bestehende, ursprünglich paritätische, später auf die Evangelischen beschränkte Volksschullehrerverein mit über 1500 Mitgliedern, die in zahlreiche Filialvereine sich theilen (vgl. Bd. VIII. S. 305 f.). Er hält jährlich eine Plenarversammlung. Er giebt eine pädagogische Monatsschrift „die Volksschule" und einen Schulkalender heraus. An ihn schließt sich der evangelische Schullehrerunterstützungsverein an, dessen Mittel theils aus den Beiträgen seiner Mitglieder, theils aus anderweitigen Gaben der freiwilligen Wohlthätigkeit bestehen. Sein Grundstock bestand im J. 1871 aus 5502 fl. 48 kr. Er hat in jenem Jahr 21 Waisenportionen mit zusammen 279 fl., 125 Wittwenportionen mit zusammen 1403 fl. und 13 Portionen an kranke Lehrer mit 205 fl., zusammen 1887 fl. verabreicht. 3) Der im Jahr 1857 gegründete katholische Schullehrerunterstützungsverein, der im J. 1871 1036 Mitglieder von 1184 Lehrern zählte, und dessen Einnahmen theils aus Beiträgen der Mitglieder, theils aus Gaben von Geistlichen und Privaten fließen. Sein Grundstock beträgt 6400 fl. In den 2 Jahren 1869—1871 war es ihm möglich, 5100 fl. an Unterstützungen zu verabreichen, und zwar an 44 Wittwen Gaben von je 25—50 fl., an einfache Waisen je 5 fl., an Doppelwaisen je 10 fl., an 90 Witt-

wen von Nichtmitgliedern 530 fl., an 18 Lehrer 280 fl. 4) Der katholische Volksschullehrerverein seit 1865 mit gegen 1000 Mitgliedern, dessen Organ die Quartalschrift für Erziehung und Unterricht nebst Vereinsboten ist. 5) Ein Unterstützungsverein für israelitische Lehrer und Vorsänger besteht seit 1862. Er hatte im J. 1868 ein Capital von gegen 1300 fl. angesammelt und hält jährliche Lehrerconferenzen.

Sämmtliche Volksschullehrervereine haben in den letzten Jahren eine große Rührigkeit zu Gunsten ihrer Standesinteressen entwickelt und zuletzt ihre Wünsche und Anträge in einer Collectiveingabe betreffend die Verbesserung der Lage des Volksschullehrerstandes zusammengefaßt, welche sie dem K. Ministerium, den Oberschulbehörden und der Ständeversammlung übergeben haben. Es kann aber aus näherer Kenntnis der Lehrerwelt versichert werden, daß jene Eingabe durchaus nicht der Ausdruck der Stimmung der Gesammtheit der Lehrer ist, sondern Hunderte derselben, darunter die tüchtigsten und selbständigsten, abgesehen von einer auch ihnen erwünschten Verbesserung ihrer ökonomischen Lage mit den übrigen radicalen Forderungen der Eingabe nicht einverstanden sind. Dieselbe bespricht

A. die Besserung der ökonomischen Lage; B. die Bildung der Schullehrer; C. die sociale Stellung derselben.

Zu A. Hier wird zunächst Vermehrung der ständigen Stellen in der Art verlangt, daß immer auf 4 ständige Lehrer nur ein unständiger komme, um eine frühere definitive Anstellung zu ermöglichen. Die Unterrichtszeit soll vermehrt werden. In einclassigen Schulen mit 60—90 Kindern sollen mindestens 32 Stunden, in mehrclassigen, wenn ein Lehrer mehr als 90 Schüler in Abtheilungen zu unterrichten hat, 36 Stunden wöchentlich sein. Infolge dessen müßte um so mehr für den Abtheilungsunterricht bezahlt werden. Dieser selbst aber soll besser belohnt werden — statt mit 12, 18 und 24 fl. künftig mit 20, 30 und 40 fl. für die Stunde per Jahr. Von der Schulbesoldung soll ein Theil nicht bloß in Früchten- oder Gütergenuß, sondern ein weiterer Bruchtheil statt in Geld in anderen Lebensbedürfnissen gereicht oder nach den laufenden Preisen derselben bestimmt werden. Die Alterszulagen sollen in Portionen von 50, 100, 150, 200 und 250 fl. gereicht werden, mit dem 30. Jahr beginnen und je nach 5 Jahren bis zum 50. Jahr um 50 fl. steigen, oder dürfte noch zweckmäßiger durch neue Besoldungsregulirung zu helfen sein. Der Mindestgehalt einer Schulstelle in einer Gemeinde mit nicht mehr als 90 Schülern soll 550 fl. betragen, außerdem $^1/_3$ dieser Stellen 50 fl., ein 2. Drittel 100 fl. als Alterszulage erhalten. Wo die Schülerzahl 90 übersteigt, soll der Minimalgehalt 600 fl. betragen, und $^1/_3$ 50 fl., ein 2. Drittel 100 fl. Alterszulage. Der Durchschnittsgehalt in Städten soll von 650 fl. zu 850 fl. steigen nebst entsprechenden Gehaltsabstufungen. Die Gehalte der unständigen Lehrer sollen je um 100 fl. erhöht werden. Uebrigens wünschen die Lehrer, daß die Erhöhung der Besoldungen nicht auf Kosten der Gemeinden, damit jene nicht unangenehme Erfahrungen zu machen haben, sondern auf Kosten des Staats erfolge. Die Pensionen für Schullehrerswittwen sollen auf 160 fl., die Waisenportionen auf 80, beziehungsweise 40 fl. erhöht werden. Die Schulbesoldung soll allein für 30 Unterrichtsstunden gereicht, und die niederen Kirchendienste vom Schulamt getrennt werden, wobei es jedoch wohl zuläßig sein solle, die Cantor- und Organistendienste befähigten Schulmeistern gegen besondere Belohnung als Nebenamt zu übertragen. Nur soll nicht mehr gestattet werden, Schulmeister für den Meßnerdienst zu verwenden.

Zu B. Es werde der ganze Bildungsmodus der Schullehrer gründlich umgeändert und für eine nach Umfang und Inhalt genügende, Fortbildungsanstalten für Schullehrer entbehrlich machende, alle Schullehrer zur Versehung von Mittelschulstellen und die tüchtigeren Glieder des Schulstands zur Schulleitung befähigende Bildung der Volksschullehrer Sorge getragen. Dies soll in folgender Weise geschehen:

1) Die Schulamtscandidaten erhalten in einem 4jährigen Curse ihre allgemeine Bildung entweder in besonderen Anstalten oder in den vorhandenen höheren Schulen

(Gymnasium, Oberrealschule); in jenem Falle werden sie in besonderen Cursen unterrichtet, die denen der höheren Schulen parallel gehen, nur in fremden Sprachen wird das Ziel niederer gesteckt.

2) Ihre Berufsbildung erlangen sie darauf in einem einjährigen Cursus in einem Seminar, das von einem theoretisch und praktisch durchgebildeten Pädagogen vom Fach geleitet wird.

3) Für weitere Ausbildung a) der musikalisch besonders Begabten, b) der für Mathematik und Realien sich lebhaft Interessirenden und c) der zur Anthropologie, Psychologie und Pädagogik sich Hinneigenden wird besonders gesorgt. (Die letzteren bereiten sich vor, als Oberlehrer oder Schuldirigenten an mehrclassigen Volksschulen, als Bezirksschulinspectoren oder Mitglieder der Oberschulbehörde einen höheren und umfassenderen, jedenfalls einen lohnenderen Wirkungskreis zu finden.)

4) Außer freiwillig zu besuchenden Lehrcursen bestehen keine Einrichtungen mehr für die Fortbildung der Schullehrer; diese werden umgewandelt in Institutionen für die Weiterentwicklung des Schulwesens.

Zu C. Im Blick auf ihre sociale und amtliche Stellung fühlen sich die Schullehrer in einer gedrückten Stimmung. Diese hat ihren Hauptgrund darin, daß sie die von einem anderen Stande ausgeübten Schulaufsicht unterstellt sind. Deshalb

1) Aufhebung der Localschulinspection und Unterstellung der Lehrer und Schulen unter die Bezirksschulinspection;

2) die Ortsschulbehörde werde als eigene Schulbehörde unabhängig vom Kirchenconvent eingerichtet;

3) die Bezirksschulinspection werde vom geistlichen Amte getrennt, und entweder als selbständige Stelle einem aus dem Schulstande hervorgegangenen befähigten Manne oder einem im Amte stehenden Lehrer übertragen, dem dann ein Amtsgehülfe aus der Reihe derjenigen unständigen Lehrer, welche ihre Universitätsstudien absolvirt und ihre Befähigung zu Oberlehrers- und Inspectorsstellen nachgewiesen haben, beigegeben wird.

4) Aus der Zahl der zur Inspection Befähigten wird wenigstens ein Mann als vortragender Rath in die als besondere Abtheilung für das Volksschulwesen unmittelbar unter das Cultministerium gestellte Oberschulbehörde berufen.

Auf diese Anträge sind jedoch weder Regierung noch Stände eingegangen, sie haben sich vielmehr auf die schon oben angegebene Erhöhung der Gehalte, der Alterszulagen und der Belohnung für den Abtheilungsunterricht beschränkt.

V. Statistik der Volksschulen und anderer verwandter Anstalten

Die Zahl der die Wochenschule besuchenden Kinder betrug nach einer auf den 30. Mar 1865 vorgenommenen Zählung (eine neuere existirt nicht)

1) bei den der evangelischen Oberschulbehörde unterstellten Volksschulen:

	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
a) evangelische	76,088	82,903	158,991
b) katholische	410	457	867
c) israelitische	389	438	827
d) sonstigen Bekenntnisses	186	183	369
Zusammen	77,073	83,981	161,054

2) bei den der katholischen Oberschulbehörde unterstellten Volksschulen:

	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
a) evangelische	235	256	491
b) katholische	33,345	35,108	68,453
c) israelitische	318	438	756
d) sonstigen Bekenntnisses	2	1	3
Zusammen	33,900	35,803	69,703

3) Gesammtzahl:

	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
a) evangelische	76,323	83,159	159,482
b) katholische	33,755	35,565	69,320
c) israelitische	707	876	1,583
d) sonstigen Bekenntnisses	188	184	372
Zusammen	110,973	119,784	230,757

Die Zahl der Schulgemeinden beträgt a) evangelische 1314; b) katholische 797. Zusammen 2111. Die Gesammtbevölkerung beträgt nach der am December 1871 vorgenommenen Zählung der ortsanwesenden Einwohner 1,818,541. Darunter 1,248,838 Evangelische, 553,542 Katholische, 3845 von anderen christlichen Religionsbekenntnissen, 12,245 Israeliten und 71 Bekenner anderer Religionen. Die evangelische Bevölkerung verhält sich zur katholischen wie 2,26 : 1 oder wie 9 : 4.

Das Verhältnis der ein- zu den mehrclassigen Schulen ist dem Wechsel unterworfen. Unter den evangelischen sind über die Hälfte, unter den katholischen 5/8 einclassig; zweiclassig evangelischerseits stark 1/3, katholischerseits stark 1/4. Mehr als 4 Classen haben etwa 58 evangelische und 13 katholische Schulen.

I. Die Zahl der Lehrstellen betrug am 1. Jan. 1873 und zwar:

A. der Schulmeisterstellen:	a) Geschäftskreis der evangelischen Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde.	c) Zusammen
1) mit Gehalten v. 480—499 fl.	455 (incl. 13 isr. Lehrst.)	255 (incl. 5 isr. L.)	707
2) „ „ „ 500—524 fl.	411	328 (incl. 1 isr. L.)	739
3) „ „ „ 525—549 fl.	523	217	740
4) „ „ „ 550—574 fl.	166	45	211
5) „ „ „ 575—599 fl.	58 (2 isr.)	19	77
6) „ „ „ 600—649 fl.	92 (1 isr.)	26 (incl. 1 isr. L.)	118
7) „ „ „ 650—699 fl.	61	13 (incl. 1 isr. L.)	74
8) „ „ „ 700—749 fl.	69	18	87
9) „ „ „ 750—799 fl.	35	7	42
10) „ „ „ 800—849 fl.	33	7	40
11) „ „ „ 850—899 fl.	1	—	1
12) „ „ „ 900 fl. und darüber.	5	—	5
Zus.	1909	935	2841

mit freier Wohnung.

Was die Gehalte betrifft, so sind dieselben durch das Gesetz vom 18. April 1872 namhaft erhöht worden. Durch dasselbe werden die Gehalte in nachfolgender Weise bestimmt:

I. Gesetzliche Mindestgehalte.

1) in Schulgemeinden mit nicht mehr als 400 Einwohnern . . 480 fl.
2) ebenso in Landgemeinden und Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern die nach Art. 1 u. 2 des Gesetzes vom 25. Mai 1865 neu errichteten oder zu errichtenden Schulmeisterstellen . . . 480 fl.
3) alle übrigen Schulmeisterstellen . . . . . 500 fl.
4) in Landschulgemeinden:
   a) mit 2 Lehrstellen der 1. oder einzige Schulmeister . . . 525 fl.
   b) mit 3 Lehrstellen
      I. Stelle . . . . . 550 fl.
      II. Stelle . . . . . 525 fl.
   c) mit 4 Lehrstellen
      I. Stelle . . . . . 575 fl.
      II. Stelle . . . . . 550 fl.

d) mit 5 und mehr Lehrstellen
I. Stelle . . . . . 600 fl.
II. Stelle . . . . . 550 fl.

5) in Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern und 3 oder mehr Lehrstellen steht der Gehalt der I. Stelle um 25 fl. höher als im gleichen Fall in einer Landschulgemeinde; der Gehalt der übrigen dem entsprechenden Gehalt in einer Landschulgemeinde gleich.

II. Die mindesten Durchschnittsgehalte.
1) in Städten mit mehr als 2000 und weniger als 4000 Einwohnern 600 fl.
2) in Städten mit 4—6000 Einwohnern . . . . . 650 fl.
3) in Städten mit mehr als 6000 Einwohnern . . . . . 700 fl.

Bezüglich der Abstufungen der Gehalte und der Berechnung der Durchschnittsgehalte bleiben die Bestimmungen des Art. 5, vorletzter Absatz, des Gesetzes vom 25. Mai 1865 maßgebend. Auch bleiben die Bestimmungen wegen Einrechnung von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß gültig. Wenn jedoch der ordentliche Gehaltsbetrag einer Stelle nach der am 1. Juli 1871 in Geltung befindlichen Einkommensbeschreibung den im einzelnen Fall zu leistenden gesetzlichen Mindestbetrag bereits übersteigt, so darf der Mehrbetrag an der zu leistenden gesetzlichen Zulage sowohl bei ständigen als unständigen Stellen in Abzug gebracht werden.

Infolge dieses Gesetzes erhalten 784 Schulstellen eine Aufbesserung von 80 fl. = 62,720 fl., 2023 eine solche von 100 fl. = 202,300 fl.

	a) Geschäftskreis der evang. Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde.	c) Zusammen.
B. Die Zahl der ständigen Schulamtsverweserstellen	17 (incl. 3 isr. L.)	10	27
C. Der Unterlehrerstellen	145	66 (incl. 1 isr.)	211
D. Der Lehrgehülfenstellen	435	201	636
Zus.	597	277	874
Summe sämmtl. Lehrstellen	2506	1209	3715

Im J. 1865 hat die Zahl der Schulmeisterstellen 2476, die der unständigen Lehrstellen 1211 betragen. Mithin hat von da bis zum Jahr 1872 die Zahl der Schulmeisterstellen um 365 zugenommen, die der unständigen Lehrstellen um 337 abgenommen, weshalb jetzt auch die definitive Anstellung früher als zuvor erfolgt.

Zahl der Lehramtscandidaten.

	a) Geschäftskreis der evang. Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde.	c) Zusammen.
A. Männliche Angehörige des Volksschullehrerstandes, welche eine Lehramtsprüfung bereits erstanden, aber eine definitive Anstellung im öffentlichen Lehramt noch nicht erlangt haben, waren			
1) am 1. Jan. 1873 vorhanden	691	304	995
2) davon hatten erstanden			
a) nur die erste Volksschuldienstprüfung (Candidatenprüfg.)	426	169	595
b) auch die zweite (Anstellungsprüfung)	265	135	400
3) und zwar im Laufe des J. 1872			
a) die Candidatenprüfung . .	87	34	121
b) die Anstellungsprüfung . .	48	34	82

4) Von den vorhandenen Lehramtscandidaten waren a. 1. Jan. 1873			
a) im öffentlichen Lehrdienst des Inlandes unständig verwendet	559	93	852
b) beurlaubt wegen Krankheit, oder zur Ausbildung für ein höheres Lehramt, zu Annahme von Privatlehrstellen, ausländischen Lehrdiensten ꝛc.	132	11	143
c) außerdem verfügbar, aber unverwendet	—	—	—
B. Geprüfte Lehramtscandidatinnen waren			
1) am 1. Jan. 1873 vorhanden	51	100 (darunter 84 Ordenspersonen.)	151
2) davon haben die vorgeschriebene Prüfung im Laufe des J. 1872 erstanden	—	9	9
3) von denselben waren am 1. Jan. 1873			
a) im öffentlichen Lehrdienst des Inlandes verwendet . .	30	33	63
b) beurlaubt zu Annahme von anderen Diensten . . .	10	37	47
c) verfügbar, aber unverwendet	1	?	?

IV. In der Heranbildung für den Volksschuldienst waren am 1. Jan. 1873 begriffen:

	a) Geschäftskreis der evang. Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde.	c) Zusammen.
A. Schulpräparanden vom 1. und 2. Bildungsjahr (sämmtlich Privatschulamtszöglinge)	187	80	267
B. Schulamtszöglinge vom 3., 4. und 5. Bildungsjahr, und zwar			
a) Zöglinge der Staatsschullehrerseminare	151	90	241
b) Zöglinge der Privatschullehrerseminare	93	—	93
c) Zöglinge der einzelnen Lehrer	2	—	2
C. Weibliche Schulamtszöglinge . .	24	31	55
Zusammen	457	201	658

V. Stand des Lehrerpersonals an den Schullehrerseminaren am 1. Jan. 1873.

1) An den beiden evangelischen Staatsschullehrerseminaren zu Eßlingen und Nürtingen waren angestellt: 2 Rectoren, 2 wissenschaftlich gebildete Hauptlehrer (Professoren), 5 Oberlehrer, 4 Unterlehrer, 2 Hülfslehrer; an den mit diesen Seminaren verbundenen Uebungsschulen und Taubstummenschulen 4 Oberlehrer, 1 Unterlehrer, 5 Lehrgehülfen, sonach im ganzen 13 ständige, 12 unständige, zusammen 25 Lehrer.

An dem katholischen Staatsschullehrerseminar zu Gmünd waren angestellt: 1 Rector, 1 wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer (Professor), 2 Oberlehrer, 2 Unterlehrer, 1 Hülfslehrer, sonach 4 ständige und 3 unständige Lehrer, zusammen 7 Lehrer.

2) An den evangelischen Privatschullehrerseminaren waren angestellt, und zwar zu Reutlingen 11 Lehrer, darunter 5 Hülfslehrer, zu Kirchheim 6, darunter 1 Hülfslehrer, zu Münsingen 5, darunter 2 Hülfslehrer, zu Tempelhof 3, zu Lichtenstern 3, zusammen 28.

3) An dem evangelischen Privatlehrerinnenseminar zu Ludwigsburg waren angestellt: 1 Vorstand, 2 Lehrer, 3 Lehrerinnen, an der damit verbundenen Anstalt für Arbeitslehrerinnen 1 Lehrerin; an dem katholischen Privatlehrerinnenseminar zu Gmünd 5 Lehrer.

Mit den Volksschulen sind großentheils auch Arbeitsschulen verbunden, in welchen in der Regel an den schulfreien Nachmittagen Unterricht ertheilt wird. Im J. 1870/71 bestanden

a) in ganz oder vorzugsweise evangelischen Gemeinden 975 Arbeitsschulen mit 42,949 Mädchen, darunter 90 Schulen zugleich mit 629 Knaben;
b) in ganz oder vorzugsweise katholischen Gemeinden 564 mit 21,597 Mädchen, darunter 23 Schulen zugleich mit 1157 Knaben.

Im ganzen 1539 Arbeitsschulen mit 66,332 Schülern (6,456 Mädchen, 1786 Knaben).

Die Gesammtzahl der Unterrichtsstunden während des Jahrs beziffert sich

a) bei den unter Aufsicht des evangelischen Consistoriums stehenden Arbeitsschulen auf 217,681, wonach auf 1 Schule dem Jahr nach 223 Stunden und wöchentlich ca. 4 Stunden kommen;
b) bei den unter Aufsicht des katholischen Kirchenraths stehenden Schulen auf 87,037, wonach auf 1 Schule dem Jahr nach 154 Stunden und wöchentlich ca. 3 Stunden kommen.

Gesammtzahl der Unterrichtsstunden bei allen Arbeitsschulen 304,718.

Die Zahl der Lehrerinnen beträgt

a) bei den evangelischen Arbeitsschulen 1272, welche zusammen eine Jahresbelohnung von 29,532 fl. 30 kr. bezogen, so daß für 1 Lehrerin ungefähr 23 fl. 13 kr. sich berechnen;
b) bei den katholischen Arbeitsschulen mit Einschluß von 1 Lehrer 612, welche zusammen eine Jahresbelohnung von 12,006 fl. 41 kr. bezogen, also durchschnittlich je 19 fl. 37 kr.

Der Aufwand auf diesen Unterrichtszweig an Belohnungen, Arbeitsmaterial, Heizungskosten u. s. w. belief sich

a) auf evangelischer Seite auf 43,981 fl. 51 kr., somit durchschnittlich für 1 Schule zu 45 fl. 7 kr.;
b) auf katholischer Seite auf 17,453 fl. 27 kr., somit durchschnittlich für 1 Schule zu 30 fl.

Gesammtaufwand 61,435 fl. 18 kr.

Hiezu Staatsbeiträge aus den betreffenden Etatsmitteln

a) an 627 evangelische Gemeinden	. . . . .	7883 fl.
b) an 429 katholische „	. . . . .	5079 fl. 50 kr.
zus. 1025 Gemeinden		zus. 12,962 fl. 50 kr.

Der Zeichenunterricht ist für die Volksschulen nicht obligatorisch, sondern facultativ, und wird bald innerhalb, bald außerhalb der ordentlichen Schulzeit ertheilt. Der Stand desselben vom J. 1868 ist in einer Extrabeilage zum Staatsanzeiger vom 22. Mai 1868 dargestellt. Im J. 1871 wurde Zeichenunterricht in 124 evangelischen und 114 katholischen Volksschulen ertheilt.

Anstalten für Erziehung und Unterricht solcher Kinder, die aus

irgend einem Grunde die Wohlthätigkeit in Anspruch nehmen. Dieselben sind theils Staats-, theils Privatanstalten.

Die Staatsanstalten sind die Waisenhäuser zu Stuttgart und Ochsenhausen, welche unter der K. Commission für die Erziehungshäuser, einer aus Mitgliedern des evangelischen Consistoriums und des katholischen Kirchenraths zusammengesetzten Behörde, stehen. Sie sind fundationsmäßig für vermögenslose Waisen aus allen Ständen, doch mit Vorrang der Soldatenkinder, und dazu bestimmt, denselben je nach den vorhandenen Gaben, eine entsprechende Ausbildung zu geben, wie denn aus denselben seit ihrem Bestehen nicht wenige im öffentlichen Dienst oder im gewerblichen Leben angesehene Männer hervorgegangen sind. Die Kosten werden bestritten theils aus Zinsen des Grundstocksvermögens, dem auch häufig Vermächtnisse zufließen, theils aus Kirchenopfern und freiwilligen Beiträgen von Privaten, der Rest aus der Staatskasse. Unter den freiwilligen Beiträgen ist immer ein Theil für den Sparhafen aller oder einzelner Kinder, oder auch zur Disposition der Vorsteher bestimmt. Uebrigens wohnen nicht alle Waisen in der Anstalt, sondern es wird eine beträchtliche Anzahl als sogenannte Landköstlinge an Familien in Kost und Erziehung übergeben.

Nachdem früher die beiden Staatswaisenhäuser Stuttgart und Weingarten paritätisch gewesen, jedoch Stuttgart stets überwiegend evangelisch, ist in neuester Zeit die Trennung nach Confessionen, und an die Stelle von Weingarten Ochsenhausen mit nur katholischen Kindern getreten. Für 60 evangelische Mädchen ist im J. 1873 in Markgröningen ein drittes Waisenhaus errichtet worden, die übrigen Waisenmädchen kommen in Landkost.

An dem Waisenhause zu Stuttgart sind angestellt: 1 Oberinspector, 1 Oekonomieverwalter, 1 Oberlehrer, 3 Unterlehrer, 3 Aufseher für Knaben und 1 Lehrfrau für Mädchen.

An dem Waisenhause zu Ochsenhausen, mit welchem die Anstalt für verwahrloste Kinder noch verbunden ist, sind angestellt: 1 Oberinspector, 1 Kassenbeamter, 1 Oberlehrer, 2 Unterlehrer, 2 Aufseher für Knaben und 1 Lehrfrau für Mädchen.

Die Zahl der im Genuß der Anstaltsbeneficien stehenden schulpflichtigen Kinder in beiden Waisenhäusern betrug beim Beginn des Schuljahrs 1870/71 a) Hauszöglinge 264, b) Landköstlinge 293, zusammen 557.

Davon a) der evangelischen Confession angehörig	. . . . .	408
„ katholischen „ „	. . . . .	146
„ jüdischen „ „	. . . . .	3

Die Zahl der zu der Rettungsanstalt in Ochsenhausen gehörigen Zöglinge betrug: a) Hauszöglinge 47, b) Landköstlinge 17, c) zusammen 64.

Außerdem werden in beiden Anstalten selbst verpflegt 11 Schulamtszöglinge, und auf Kosten der Anstalten in Staatsseminarien untergebracht 19 Zöglinge.

Das eigene Grundstocksvermögen betrug am 30. Juni 1871

bei dem Waisenhause in Stuttgart	. . . . .	252,100 fl. 43 kr.
worunter Stiftungen für besondere Zwecke	. . .	10,450 fl. — kr.
bei dem Waisenhause in Ochsenhausen	. . . .	73,164 fl. — kr.
bei der Rettungsanstalt daselbst	. . . . .	6486 fl. — kr.
worunter Stiftungen für besondere Zwecke	. . .	5710 fl. 36 kr.

Die laufenden Ausgaben betrugen pro 1. Juli 1870 bis 30. Juni 1871

bei dem Waisenhause in Stuttgart	. . . . .	49,245 fl. 51 kr.
bei dem Waisenhause in Ochsenhausen	. . . .	33,121 fl. 28 kr.
für die Rettungsanstalt daselbst	. . . . .	7682 fl. 8 kr.

Neben diesen Staatsanstalten bestehen noch freiwillige, durch Privaten oder Vereine ins Leben gerufene Anstalten zur Rettung verwahrloster oder von Verwahrlosung be-

brohter Kinder — die Kinderrettungsanstalten (vgl. Bd. VII. Rettungsanstalten S. 315 ff.).

Sie werden durch Privatmittel unterhalten, empfangen jedoch auch durch Vermittlung der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins — einer aus Beamten und Freiwilligen zusammengesetzten Behörde, deren Mittel vom Staat und aus Privatbeiträgen herrühren — Unterstützungsbeiträge. Mit den Anstalten sind gewöhnlich Schulen verbunden, und die Hausväter wirken zugleich als Lehrer. Die Unterrichtsfächer sind die gewöhnlichen der Volksschule. Daneben werden die Kinder zum Landbau oder sonstigen nützlichen Handarbeiten verwendet. Der Erfolg der Erziehung und des Unterrichts darf bei der Mehrzahl als ein günstiger bezeichnet werden.

Die erste Rettungsanstalt Württembergs, die Paulinenpflege, ist von seiner Majestät dem König Wilhelm im J. 1820 gegründet worden. Von da an reihte sich auf Anregung edler Menschenfreunde Anstalt an Anstalt, welche theils für die Bedürfnisse einzelner Bezirke, theis für die des ganzen Landes bestimmt waren.

Nach einer im Jubiläumsbericht der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins über ihre Thätigkeit von 1817—1867 S. 71 ff. veröffentlichten Zusammenstellung hatte Württemberg im J. 1867 32 derartige Anstalten (26 evangelische, 5 katholische und 1 jüdische), die 1269 Zöglinge unterhielten. „Württemberg (sagt Wichern) hat in dieser Beziehung mehr geleistet, als irgend ein anderes deutsches Land."

Die beiden Rettungsanstalten Lichtenstern seit 1836 und Tempelhof seit 1843 sind mit Lehrerbildungsanstalten verbunden. Jene macht sich nach dem Vorgang von Beuggen vorzugsweise die Bildung von freiwilligen Armenschullehrern zum Zweck. Doch treten auch viele ihrer Zöglinge nach erstandener Prüfung in den vaterländischen Schuldienst ein.

An diese Anstalten reiht sich die im J. 1859 gegründete, dermalen auf dem Schönbühlhof OA. Schorndorf befindliche Anstalt für verbrecherische und sonst besonders entartete ältere Knaben evangelischer Confession, die im J. 1867 20 mit dem Anbau von Feldgütern und Weberei beschäftigte Jünglinge zählte.

Neben den Anstalten für Erziehung und Unterricht von vollsinnigen Kindern sind die für Kinder mit mangelhaften Sinnen — Taubstumme und Blinde zu nennen.

Für Taubstumme bestehen

A. Staatsanstalten, zum Ressort der K. Commission für die Erziehungshäuser gehörig

1) in Gmünd eine mit 1 Vorstand, 1 Oberlehrer und 4 unständigen Lehrern als Internat. Dieselbe zählte bei Beginn des Schuljahrs 1870/71 nebst zwe externen Schülerinnen 51 Staatszöglinge, worunter 28 Knaben und 23 Mädchen Hievon gehören an der evangelischen Confession 36, der katholischen 15.

Mit der Hauptanstalt ist die Filialanstalt verbunden, welche mit dem Mutterhaus der barmherzigen Schwestern in Verbindung steht und der technischen Oberleitung des Vorstands der Hauptanstalt untergeben ist. Darin befinden sich mit Einschluß von 3 Privatzöglingen 32 Kinder, sämmtlich katholisch.

Das Grundstocksvermögen der Hauptanstalt betrug am 30. Juni 1871 13,840 fl. — kr.
Die Stiftungen für besondere Zwecke beliefen sich auf . . . . 1,600 fl. — kr.
Die laufenden Ausgaben im Etatsjahr 1870/71 betrugen . . . 17,314 fl. 31 kr.

2) Die mit dem Schullehrerseminar verbundenen Taubstummenanstalten in Eßlingen und Nürtingen sind Externate (Taubstummenschulen). An letzt bezeichneter Anstalt ist 1 Oberlehrer, 1 Unterlehrer und 1 Lehrgehülfe, an der ersteren 1 Oberlehrer, 1 Lehrgehülfe und 1 Hülfslehrer angestellt.

Die Anstalt in Eßlingen zählte beim Beginn des Schuljahrs 1870/71 mit Einschluß von 5 Privatzöglingen 32 Kinder, diejenige in Nürtingen 38 Staatszöglinge. Mit Ausnahme von 4 israelitischen Kindern gehören sämmtliche Zöglinge der genannten beiden Anstalten der evangelischen Confession an.

Die laufenden Ausgaben im Etatsjahr $18^{70}/_{71}$ betrugen bei der Anstalt in Eßlingen 3880 fl. 26 kr., bei derjenigen in Nürtingen 5202 fl. 30 kr.

B. Privattaubstummenanstalten befinden sich in Winnenden OA. Waiblingen mit 28 Kindern, sämmtlich evangelisch; in Wilhelmsdorf OA. Ravensburg mit 14 Zöglingen, wovon 2 der katholischen Confession angehören; in Heiligenbronn OA. Oberndorf mit 13 Zöglingen, wovon 2 evangelisch sind.

In den neuesten Berichten der gem. Oberämter sind (einschließlich der als bildungsfähig erkannten) 230 im schulpflichtigen Alter stehende taubstumme Kinder verzeichnet, eine Anzahl, welche hinter der Wirklichkeit um etwas zurückbleiben dürfte. In Anstalten sind untergebracht 208 Kinder.

Blindenanstalten. 1) Die unter der Protection Ihrer Majestät der Königin Olga stehende Nikolauspflege für blinde Kinder in Stuttgart ist zwar eine Privatanstalt, wird jedoch gleich der Taubstummenanstalt in Gmünd aus Staatsmitteln unterstützt und hat eine bestimmte Anzahl von Staatszöglingen, deren es gegenwärtig 6 sind, gegen angemessene Entschädigung aufzunehmen.

Die Anstalt zählt gegenwärtig 36 Zöglinge, 20 männlichen und 16 weiblichen Geschlechts, von welchen 30 der evangelischen und 6 der katholischen Confession angehören.

Mit der Sophienpflege in Lustnau OA. Tübingen und dem Institut in Heiligenbronn OA. Oberndorf sind kleine Privatblindenanstalten verbunden. An letzterem Ort befanden sich zur Zeit 4 blinde Kinder.

Die Zahl der nicht in Anstalten untergebrachten blinden Kinder betrug im verflossenen Jahr 30.

2) Das Blindenasyl in Gmünd, ein unter der Aufsicht der Commission für die Erziehungshäuser stehendes und aus der Staatskasse unterstütztes Privatinstitut, ist eine Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde jeden Alters, welche gegen einen jährlichen Kostenbeitrag theils im Anstaltsgebäude verpflegt und beschäftigt werden, theils in der Stadt bei Familien untergebracht sind und nur zur Arbeit in die Anstalt kommen, theils ganz außerhalb der Anstalt leben, jedoch deren Fürsorge genießen.

Am 1. Juli 1871 standen im Verband der Anstalt 43 Blinde, 28 männlichen und 15 weiblichen Geschlechts. Von denselben wohnten 26 in der Anstalt, 4 waren in Familien der Stadt Gmünd und 13 auswärts untergebracht.

Das Grundstocksvermögen der Anstalt berechnete sich am 30. Juni 1871 auf 40,622 fl. 11 kr. Die laufenden Ausgaben betrugen in dem Etatsjahr 1870/71 8835 fl. 37 kr.

Auch für die Pflege schwachsinniger Kinder (Idioten, Cretinen) wird durch 2 Privatanstalten Sorge getragen, welche neben milden Beiträgen zugleich Staatsunterstützung erhalten und unter Staatsaufsicht stehen.

Die eine befindet sich zu Stetten OA. Cannstatt, gegründet im J. 1848, mit welcher seit dem Jahr 1866 auch eine Anstalt für Epileptische verbunden ist. An der Spitze beider Anstalten steht ein Inspector nebst dem Anstaltsarzte. Unter ihm arbeiten 58 Personen. Der Staatsbeitrag beträgt a) für die Schwachsinnigen 1500 fl., b) für die Epileptischen 1500 fl.

Von Seiten der Staatsregierung ist zur Oberaufsicht über die finanzielle Verwaltung ein Commissär ernannt, welchem alljährlich ein summarischer Rechnungsauszug vorzulegen ist, und jeder Zeit die Einsichtnahme von der Anstalt und ihren Acten offen steht. Auch in medicinischer Hinsicht werden periodische Visitationen der Anstalt vorgenommen.

Im J. 1871 hat die Zahl der Pfleglinge 144 betragen, wovon 88 der Anstalt für Schwachsinnige, 56 der für Epileptische angehören. Unter den 144 Pfleglingen befinden sich 60 Nichtwürttemberger.

Die 2. ist in Mariaberg OA. Reutlingen, einem früheren Frauenkloster, gegründet im J. 1847 und unter der Protection Ihrer Maj. der Königin Olga stehend. Mit derselben ist eine Bewahranstalt für Unheilbare verbunden. Die Leitung der An-

stalt übernimmt ein Ausschuß von 13 Personen, der von der Jahresversammlung aus Mitgliedern des Vereins gewählt wird, und welcher aus seiner Mitte einen Vorstand ernennt, welcher die Oberaufsicht über die Anstalt führt. Die unmittelbare Leitung derselben kommt dem Director zu, unter welchem neben dem Anstaltsarzte 23 Personen arbeiten. Die Anstalt erhält 1500 fl. Staatsunterstützung und steht unter der Aufsicht der K. Regierung des Schwarzwaldkreises. Zwei Regierungscommissäre können zu jeder Zeit von den Büchern und Acten der Anstalt Einsicht nehmen, auch wird sie von Zeit zu Zeit durch ein ärztliches Mitglied des Medicinalcollegiums besucht. Die Zahl der Pfleglinge betrug im J. 1872 a) in der Heilanstalt 48, b) in der Bewahranstalt 24.

Bei den noch bildungsfähigen Pfleglingen beider Anstalten erweisen sich biblische Geschichte, Anschauungsunterricht, Formunterricht, Linear- und Freihandzeichnen nebst Gymnastik als die wirksamsten Unterrichtsfächer, um die gebundenen Geister zu wecken und frei zu machen.

Endlich wird auch für kranke und gebrechliche Kinder durch einige Privatanstalten Sorge getragen. Solche sind die Dr. Werner'sche Kinderheilanstalt zu Ludwigsburg mit 100 Kindern nebst ihren Filialien Herrenhülfe in Wildbad mit 80 und Bethesda in Jaxtfeld mit 132 Pfleglingen. Ferner die Olgaheilanstalt mit durchschnittlich 360 Pfleglingen, und die orthopädische Armenheilanstalt Paulinenhülfe mit 40—50 Pfleglingen, beide zu Stuttgart.

Uebrigens beschränkt sich die theils amtliche, theils private Fürsorge für die Jugend nicht bloß auf das schulpflichtige Alter, sondern greift sowohl unter dasselbe hinab, als über dasselbe hinaus. In ersterer Beziehung sind zu nennen die Kleinkinderbewahr- oder Pfleganstalten. (Vgl. Bd. IV. S. 30 Kleinkinderschulen).

Ihre Zahl betrug im J. 1855: 155 in 149 Orten mit 10,191 Kindern; im J. 1866: 142 mit 8953 Kindern. Der Grund der Verminderung liegt darin, daß in neuerer Zeit mehr nur solche Kleinkinderpflegen noch beibehalten wurden, welche unter christlich gebildeten Pflegerinnen ihre Aufgabe zur Beruhigung der Eltern und zum Besten der Kinderwelt erfüllen können. Eine bis auf die neueste Zeit fortgeführte statistische Erhebung existirt nicht.

Die Anstalten werden unterhalten theils durch einzelne Menschenfreunde, theils durch die Kirchen-, Stiftungs- und Gemeindebehörden. Nach dem Stande vom Jahr 1872 erhalten 81 derselben auch Unterstützungen durch die Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins. Ihre Leitung wird gewöhnlich durch Frauenspersonen besorgt. Der Tendenz nach ist die größere Hälfte als Kleinkinderschulen zu bezeichnen, wo neben Spielen schon auf das Memoriren von Sprüchen und Liedern, das Lernen von Buchstaben und Zahlen als Vorbildung für die Elementarschulen Werth gelegt wird, ein Viertel als Hüte- oder Bewahranstalten, die übrigen als Kleinkinderpflegen, welche zwischen Lern- und Bewahranstalten die Mitte halten. Kindergärten im Fröbel'schen Sinne giebt es nur einige wenige. Aber auch diese haben die Fröbel'schen abstracten Uebungen und didaktischen Liedchen nicht durchaus angenommen.

Seit dem Jahr 1860 besteht in Großheppach OA. Waiblingen eine Bildungsanstalt für Kleinkinderpflegerinnen in Verbindung mit der dortigen Kleinkinderpflege unter Leitung der Fräulein Wilhelmine Canz und unter der Oberleitung eines Comites mit Unterstützung durch Mittel der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins. Seither kann dem Verlangen von Gemeinden und wohlthätigen Vereinen nach tüchtig gebildeten Pflegerinnen genügend entsprochen werden, und es sind nach dem Jahresberichte von 1871 bis dahin 66 Pflegerinnen darin gebildet worden. Die dort aufgestellten Grundsätze über den Charakter der Kinderpflegen und die Art und Weise des Unterrichts sind ganz gesund.

Dieselbe soll weder Kindergarten à la Fröbel sein, obwohl das Bessere, was Fröbel namentlich im Reich der Formen erfunden hat, nicht verschmäht, aber die Gefahr einer gar zu verständigen Treibhausbildung und der Ueberschätzung der Aeußerlichkeiten ver-

mieden wird — noch bloße Bewahranstalt, wo oft die Kinder geistig verkümmern — noch eigentliche Elementarvorbildungsschule: sie soll vielmehr in freier Weise der Schule vorarbeiten, aber ihr nichts vorwegnehmen z. B. durch Lautiren und Buchstabiren. Dagegen sollen erzählt werden biblische Geschichten, und dazu ein Sprüchlein oder ein Liedchen gelernt. Mannigfaltige Spielmittel, Schreiber'sche und biblische Bilder, eine Wandtafel und die kleinen Täfelchen mit einem Zeichennetz versehen, zum Figurenlegen Vierecke und Dreiecke mit zweierlei Farben. Den Mädchen wird vom 4. und 5. Jahr an das Stricken gelehrt, aber am Anfang nur je und je eine Nadel, bis die Nerven erstarkt sind. Gewöhnlich haben sie sich im letzten Jahr des Besuchs die Strümpfe selbst gestrickt, die sie dann bei der Weihnachtsbescheerung bekommen. Das Ganze ist vom evangelischen Geiste durchweht. (Vgl. die Kleinkinderschulen und Kinderpflegen Württembergs von dem verstorbenen Bofinger, Lehrer in Hall. Stuttgart 1865).*)

Ueber das schulpflichtige Alter hinaus greifen die Fortbildungsschulen.

A. Die gesetzlichen Sonntagsschulen, eine Fortsetzung der Werktagsschule, in welchen diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden sollen, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind (s. oben S. 492).

Von diesen gesetzlich angeordneten Sonntagsschulen unterscheiden sich wesentlich die nach anglo-americanischem Muster eingerichteten, erbaulich belehrenden Sonntagsschulen für Kinder, zu welchen Dr. Schaff in Newyork bei einem Besuche im J. 1865 den Anstoß gegeben hat. (Vgl. Bd. VIII. S. 877 ff.). Es befinden sich solche theils in Stuttgart, theils in mehreren Landstädten. In Stuttgart werden gegen 1000 Kinder von etwa 100 freiwillig für diesen Zweck sich darbietenden Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet. Der Unterricht wird nicht ausschließlich von Geistlichen, sondern von Laien, Männern und Frauen ertheilt. Demselben geht im Laufe der Woche eine Vorbereitungsstunde für die Lehrerinnen, bezw. Lehrer voran, um den biblischen Abschnitt, der den Kindern erklärt wird, in einfachster Weise auszulegen.

B. Die obligatorischen Winterabendschulen (s. oben S. 493).

Ihre Zahl betrug im Winter 1871/72: a) evangelischerseits 751 mit 15,208 Schülern. Der Gesammtaufwand betrug 24,516 fl. Das Verhältnis der sonntagsschulpflichtigen Jugend zu den Theilnehmern an den Winterabendschulen wechselt zwischen 20 und 80%. b) katholischerseits 272 neben 48 erweiterten Sonntagsschulen.

Von sämmtlichen Winterabendschulen waren 572 mit 11,361 Schülern mit landwirthschaftlichem Unterricht verbunden. Daneben bestanden freiwillige landwirthschaftliche Fortbildungsschulen 140 mit 2703 Schülern.

Die Einführung des metrischen Maßes und Gewichts hat wesentlich zur Vermehrung der fraglichen Anstalten beigetragen, indem manche Gemeinden sich hiedurch bestimmen ließen, Fortbildungsschulen einzurichten, welche sodann an vielen Orten nicht bloß von den sonntagsschulpflichtigen Jünglingen, sondern auch von älteren Personen besucht werden. Die Ergebnisse des Unterrichts waren am befriedigendsten im Rechnen, so daß die ländliche Bevölkerung nun schnell und sicher in den Gebrauch des neuen Systems eingeführt worden ist. Auch von den Geistlichen hat sich eine große Zahl an diesem Unterricht betheiligt.

C. Gewerbliche Fortbildungsschulen. Sie werden hier deshalb aufgeführt, weil 70 % der Gewerbschüler aus den Volksschulen hervorgehen, und in ihnen vorzugsweise eine Fortsetzung des Zeichenunterrichts in der Volksschule stattfindet. Es sind deren 125 und der Unterricht wird theils in Abendstunden, theils an Tagesstunden des Sonntags ertheilt. Neben artistischen Fächern wird auch im Rechnen und geschäftlichen Aufsatz unterrichtet, sowie in Buchführung und Elementargeometrie, an den größeren in dar-

*) In Stuttgart besteht neben mehreren Kleinkinderpflegen noch die Vorschule Kerners für 4—6jährige Knaben zur Unterstützung der häuslichen Erziehung und zur Vorbereitung auf die Schule, besonders die Elementaranstalt, die Vorstufe der Gelehrten- und Realschulen.

stellender Geometrie, Physik, Mechanik, Chemie. Mehrere Fortbildungsschulen spalten sich auch in eine gewerbliche und kaufmännische Abtheilung. Sie sind städtische Anstalten, stehen aber unter Staatsaufsicht und erhalten Zuschuß aus Staatsmitteln bis zur Hälfte des erforderlichen Aufwands. Als staatliche Oberbehörde ist eine dem Cultministerium untergeordnete Commission gebildet, an deren Spitze der Präsident der „K. Centralstelle für Gewerbe und Handel" (gegenwärtig Dr. v. Steinbeis) steht. Oeffentliche Ausstellung ihrer Arbeiten mit Prämienvertheilung findet von 6 zu 6 Jahren statt, die neueste im J. 1872. Auf der letzten Pariser Weltausstellung erhielten die württembergischen Fortbildungsschulen, von welchen Zeichen- und Modellirarbeiten eingeschickt worden, eine goldene und silberne Collectivmedaille.

Auch für die weibliche Jugend bestehen in mehreren Städten gewerbliche Fortbildungsschulen, deren Unterrichtsfächer Buchführung, deutsche Sprache nebst Geschäftsaufsätzen, gewerbliches Rechnen, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturlehre, französische und englische Sprache sind — doch so, daß in den einen mehr diese, in den anderen mehr jene Fächer betrieben werden, allen aber Buchführung, gewerblicher Aufsatz und gewerbliches Rechnen gemeinsam sind. Sie sind unter Staatsaufsicht stehende Gemeindeanstalten, deren Kosten neben dem Schulgeld theils vom Staate, theils von den Gemeinden bestritten werden. Die Lehrer sind meist aus der Mitte der Volksschullehrer oder der Reallehrer des betreffenden Orts genommen.

In der Stuttgarter weiblichen gewerblichen Fortbildungsschule befanden sich im Wintersemester 1871/72 177 Schülerinnen, wovon 81 Schülerinnen über und 96 unter 17 Jahren. (Vgl. Gewerbeblatt aus Württemberg 1872 Nr. 45.)

Mit dem K. Katharinenstift in Stuttgart ist seit 1865 ein 8monatlicher Curs für auswärtige Töchter von 16—18 Jahren verbunden, welcher alljährlich 25—30 Schülerinnen in sich aufnimmt und deren Fortbildung in Geschichte, Geographie, Literatur, Naturlehre, Englisch und Französisch zum Zweck hat.

Jedoch nicht bloß für die intellectuelle und gewerbliche Fortbildung, sondern insbesondere auch die sittlich-religiöse Pflege der confirmirten Jugend wird, abgesehen von der amtlichen Thätigkeit des Geistlichen in Kirche und Schule, auf mannigfache Weise gesorgt. Dahin gehören

1) die von Geistlichen ausgehenden freiwilligen Versammlungen von confirmirten Söhnen und Töchtern, namentlich von Neuconfirmirten, wodurch das seelsorgerliche Band mit den letzteren erhalten und das im Confirmandenunterricht Begonnene in freiester Weise fortgesetzt werden kann, sei es mehr in Form von Bibelstunden, oder in Form von Mittheilungen aus der Kirchengeschichte und Erzählungen aus dem Leben. Doch finden sich dabei der Erfahrung zufolge mehr Töchter als Söhne ein.

2) Von Vereinen für die Jugend geschaffene mehr oder weniger auch die religiöse Fortbildung ins Auge fassende Anstalten und Einrichtungen, z. B. Darbietung von Localen, in welchen junge Leute ihre Abende, im Winter besonders die Sonntagabende zubringen können, mit Gelegenheit zum Lesen und Schreiben. Zu solcher Fürsorge haben sich an manchen Orten Lehrer und Männer aus dem Gewerbestand mit Geistlichen vereinigt, und haben Geistliche und Lehrer meistens auch Vorträge übernommen, abwechselnd zwischen religiösem und nicht religiösem Stoffe. Daneben Ausleihen von Büchern aus der Volks- oder Jugendbibliothek.

3) Jünglingsvereine, in welchen der Schwerpunct auf das die Jünglinge selbst unter einander vereinigende Band gelegt wird. Solche auf evangelisch-christlicher Grundlage ruhenden Vereine bestehen in Württemberg etwa 40, von welchen 30 an den von einem Comite in Stuttgart geleiteten süddeutschen Jünglingsbund sich angeschlossen haben. Sie zählen ungefähr 600 Mitglieder, von welchen ein Drittel auf die beiden Jünglingsvereine in Stuttgart kommt. In den meisten wird außer christlicher Erbauung und religiöser Fortbildung auch sonstige allgemeine Fortbildung und Geselligkeit gepflegt. Aus den Jünglingsvereinen werden häufig auch die Kräfte für die äußere und innere Mission gewonnen.

Unter Nr. 2 ist a) evangelischerseits besonders hervorzuheben das unter dem Ausschuß des Jugendvereins und unmittelbar unter einem Hausverwalter stehende Jugendvereinshaus zu Stuttgart, welches aus 2 Localen besteht. Die darin befindlichen Anstalten sind 1) für junge Leute im Alter von 14—18 Jahren.

A. Die Lehrlingsherberge mit 57 guten einschläfrigen Betten zu 21—28 kr. die Woche. Damit verbunden eine Speiseanstalt (Frühstück zu 3, Mittagessen zu 9, Abendessen zu 5 kr.), welche auch von solchen benützt werden kann, die nicht im Hause wohnen. Aufgenommen wurden in die Herberge im letzten Jahr 108 Lehrlinge. Dieselbe kommt nicht bloß der Umgebung von Stuttgart, sondern dem ganzen Lande, aus welchem Lehrlinge in Stuttgart sich befinden, zu gut.

B. Der Feierabend bietet gute Bücher, Spiele und Vorträge, Gelegenheit zum Zeichnen und Gesangunterricht und wird fleißig benützt.

C. Der Jünglingsverein jüngere Abtheilung, besteht größtentheils aus Stuttgarter Söhnen, Kaufleuten, Handwerkern und Besuchern der hiesigen Lehranstalten. Er unterscheidet sich vom Feierabend theils als geschlossener Verein, theils vermöge seines entschiedener hervortretenden christlichen Charakters, theils vermöge der im allgemeinen höheren Bildungsstufe seiner Mitglieder. Der Verein sucht seinen Bildungszweck zu erreichen a) durch gemeinschaftliche Betrachtung der hl. Schrift und der evangelischen Bekenntnisse, b) durch angemessene Vorträge über Gegenstände aus verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens und eine sorgfältig ausgewählte Bibliothek sammt Zeitschriften, c) durch geselliges Zusammensein, Gesang- und Declamationsübungen, Spaziergänge u. dgl. Jedes Mitglied hat 12 kr. bei der Aufnahme und einen monatlichen Beitrag von 9 kr. zu bezahlen.

2) Für Gesellen. A. Das Wirthschaftszimmer für Gesellen mit strenger Controle des Genusses geistiger Getränke, aufgelegten guten Büchern und Zeitschriften, täglichem gemeinsamen Morgen- und Abendsegen, nebst gemeinschaftlicher Betrachtung der hl. Schrift, Vorträgen über Gegenstände aus verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens, Gesangübung u. dgl. Jedes Mitglied hat bei der Aufnahme 15 kr. und monatlich 12 kr. zu bezahlen.

B. Die Gesellenherberge mit 50 guten, reinlichen Betten zu 6—9 kr. die Nacht. Sie hat im verflossenen Jahr 15,741 Reisende beherbergt.

3) Vereinsgasthaus. A. Die beiden Wirthschaftslocale — Raum für etwa 30 Gäste. Mittagstisch für Abonnenten zu 15 und 22 kr.

B. Eine Reihe kleinerer Zimmer für ständige Gäste, vermiethet an junge Kaufleute, Handwerker und Angestellte. Preis des Zimmers pro Monat 4 fl. 30 kr. bis 7 fl.

C. Gastzimmer für Passanten, 3 mit 5 Betten, Preis des Zimmers 18 bis 36 kr. pro Nacht. Die Leitung des ganzen Vereins liegt einem Vorstand und einem Ausschuß ob, welche aus ihrer Mitte einen Schriftführer, einen Kassier und einen Bibliothekar wählen. Zur Aufrechthaltung der Ruhe und Ordnung im Verein ist jeden Abend ein Ausschußmitglied anwesend.

Für die sittlich-religiöse Pflege der Jugend wirkt ein besonderer Jugendgeistlicher, der daneben noch ein städtisches Kirchenamt, jedoch von geringerem Umfang, bekleidet. Er leitet insbesondere im Jugendvereinshaus den von vielen Lehrlingen und jüngeren Arbeitern besuchten „Feierabend," an welchen sich allerlei Unterhaltendes, Belehrendes und Erbauliches anschließt; ferner den aus 14—18jährigen Jünglingen (Gymnasiasten, Realschülern, Kaufleuten, Handwerkern) zusammengesetzten Jünglingsverein jüngere Abtheilung. Sodann hat er in den vielbenützten Herbergen einen wichtigen Zweig seiner Thätigkeit. Damit endlich die Lehrlinge, besonders die Sonntagsgewerbeschüler, leichter in einen Gottesdienst gelangen können, wurde für sie im Jugendvereinshaus ein besonderer Lehrlingsgottesdienst eingerichtet, welcher von einer Anzahl fleißig besucht wird. Auch für confirmirte Töchter sind Stunden begonnen worden. Außerdem wirkt der Jugendgeistliche mit im älteren Jünglingsverein und bei Lese-

abenden für Gesellen. Endlich erstreckt sich seine Wirksamkeit auch auf eine Reihe von wohlthätigen Anstalten in der Stadt.

b) Katholischerseits ist der Gesellenverein zu Stuttgart hervorzuheben. Sein Zweck ist, die Gesellen auf dem Grunde der Religion zu einem sittlichen Leben anzuhalten, unter ihnen nützliche Kenntnisse zu verbreiten und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Erholungsstunden in anständiger geselliger Unterhaltung zuzubringen. Dazu dienen: öffentliche Vorträge, Unterricht, Gesang, Lesen passender Schriften, gesellige Unterhaltung.

An der Spitze steht der Gesammtvorstand, der sich a) in den engeren Vorstand oder Ausschuß, b) in den Schutzvorstand theilt. Der Präses, der ein katholischer Geistlicher sein muß, wird von dem Gesammtvorstand gewählt und von dem Diöcesanbischof bestätigt. Er führt die Leitung und Aufsicht des Vereins, sorgt für die Beobachtung der Hausordnung und der Statuten und hat das Recht, unwürdige Mitglieder auszuschließen. Zwei Kassiere haben die Gelder zu verwalten. Ordentliche Mitglieder sind nur ledige Handwerksgesellen von unbescholtenem Charakter. Ein von den Vereinsgesellen gewählter Altgeselle (Senior) und 7—14 Ordner sorgen für Aufrechthaltung der Disciplin, Ruhe und Ordnung im Locale. Die Aufzunehmenden haben 24 kr. Eintrittsgeld zu erlegen, die Statuten getreu zu beobachten und dem sonn- und festtäglichen Gottesdienst regelmäßig beizuwohnen. Die Versammlungen finden regelmäßig an Sonntagen statt. In dem Gesellenverein ist eine Krankenkasse zur Unterstützung kranker Mitglieder errichtet.

Die Zahl der ordentlichen Mitglieder war im J. 1871 704, darunter ortsanwesende 265. Das Haus bietet 48 Gesellen die Wohlthat billiger, guter Wohn- und Schlafstätten. Der Kosttisch war stets fleißig benützt. In weiteren 5 Schlafstätten fanden 548 zugereiste Mitglieder 1390 Nachtherbergen.

Für die geistig-sittliche Bildung der Mitglieder fanden regelmäßig an den Abenden der Sonntage Vorträge über verschiedene Themata statt. In den Winterabenden wird unentgeltlich Unterricht ertheilt in gewerblicher Buchführung, im Rechtschreiben, Rechnen, Zeichnen; das ganze Jahr über wird Unterricht im Gesang ertheilt. Zeitschriften und Zeitungen sind in großer Anzahl im Lesezimmer aufgelegt.

Gesammtaufwand für das Volksschulwesen. Derselbe ist in jährlich steigendem Wachsthum begriffen. Während er im J. 1863/64 1,693,557 fl. betrug worunter 106,640 fl. aus Staatsmitteln, das übrige aus Schulgeldern, örtlichen Mitteln und anderen Bezugsquellen: beträgt der jährliche Aufwand nach dem von den Ständen genehmigten Hauptfinanzetat pro 1871/73 aus Staatsmitteln 714,234 fl., während eine weit größere Summe von den Gemeinden aufzubringen ist.

Die Staatsbeiträge sind nemlich folgendermaßen normirt:

Zuschuß an die Volksschullehrer-Pensionskasse . . .	66,000 fl.
" " " " -Wittwenkasse . . .	3,300 fl.
Schullehrerseminarien	63,099 fl.
Lehrerinnenseminar	7,300 fl.
Unterstützung von Privatschulamtszöglingen	22,000 fl.
Für evangelische Schulen.	
Besoldungen der Schuldiener	42,184 fl.
Entschädigung für Einkommensverluste durch Ablösung	2,100 fl.
Sonstiger Aufwand (für Bezirksschulinspectoren, Conferenzdirectoren, Schulvisitationen, Reisekosten unständiger Lehrer u. s. w.)	24,850 fl.
Für katholische Schulen.	
Besoldungen der Schuldiener	20,248 fl.
Entschädigung für Einkommensverluste durch Ablösung	860 fl.
Sonstiger Aufwand , ...	18,588 fl.
Alterszulag n für Schullehrer	165,060 fl.

Beiträge an Gemeinden zu den Gehalten ihrer Schulstellen	206,000 fl.
Außerordentliche Unterstützungen an Schullehrer, besonders in Krankheitsfällen	1,500 fl.
Jährliche Unterstützungen an besonders bedürftige und würdige Schullehrer	3,000 fl.
Für Industrieschulen	13,100 fl.
Für Waisenhäuser	50,683 fl.
Taubstummen- und Blindenanstalten	27,672 fl.
Beiträge zu Schulhausbauten. Sie betrugen pro 1870/71	12,690 fl.

Auch werden an Schullehrer, welche vor zurückgelegtem 10. Dienstjahr ihres Dienstes enthoben wurden und deshalb keine gesetzliche Pension beziehen, aus dem allgemeinen Gratialienfonds jährliche Gratialien bewilligt.

Uebrigens muß künftig auch der Zuschuß an die Schullehrerpensionskasse erhöht werden, um die infolge der Aufbesserung der Besoldungen sich erhöhenden Pensionen, welche im J. 1870 durchschnittlich nur 316 fl. 20 kr. betrugen, reichen zu können.

Da ferner aus den infolge der Verbesserung der Gehalte der Schullehrer erhöhten Einlagen in die Wittwenkasse der letzteren auch größere Einnahmen — mindestens 10,000 fl. jährlich mehr — zufließen werden, so ist nicht zu zweifeln, daß auch die Pensionen der Wittwen (bis jetzt 75 fl.) und der Waisen (bis jetzt 37 fl. 30 kr. für eine Vollwaise, 18 fl. 45 kr. für eine Waise mit Mutter) erklecklich werden erhöht werden, worüber dermalen Verhandlungen zwischen den Staatsbehörden gepflogen werden.

Ist auch der Grundsatz „virtus post nummos“ kein christlich-sittlicher, sondern eben ein natürlich menschlicher, berechtigt durch die neuesten Erfahrungen auf dem socialen Gebiete, so geben wir uns doch der Hoffnung hin, daß die ökonomische Besserstellung der Lehrer auch in der fortschreitenden Besserung des Standes der württembergischen Volksschule ihre reichen Zinsen tragen werde. **Prälat** Dr. **Stirm.** *)

Württemberg. B. Das höhere Schulwesen. (Mittelschulen, Secundarschulen.) Quellen: Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg von Dr. K. Pfaff. 1842. Reyscher, Sammlung der württembergischen Gesetze Bd. XI. 2. Abth. Gesetze für die Mittel- und Fachschulen. 1847, bes. die Einleitung S. I—CXIV und die dort genannten Quellen. Registratur der K. Cultministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen, sowie der betreffenden Schulanstalten. Corresp.-Bl. für Gelehrten- und Realschulen in Württemberg.

Wir haben es hier zu thun mit denjenigen Unterrichtsanstalten, welche zwischen der Volksschule und den ihr gleichgestellten Schulen einerseits und der Universität und den ihr parallelen Lehranstalten andererseits in der Mitte liegen. Sie werden in Württemberg manchmal auch studienräthliche Schulen genannt, weil sie weder wie die Volksschulen der Oberkirchenbehörde, noch wie die Universität unmittelbar dem Ministerium, sondern einer besonderen Studienbehörde, früher Studienrath genannt, jetzt eine Abtheilung im Cultministerium bildend, untergeordnet sind. Man könnte sie nach dem Unterrichtsstoff auch als solche bezeichnen, in welchen wenigstens eine fremde Sprache gelehrt wird. Es sind niedere Seminarien, Gymnasien, Lyceen, Oberrealschulen, Lateinschulen und Realschulen von verschiedenem Umfang. Wir müßen aber dazu auch noch die in Württemberg sogenannten Elementarschulen (anderswo auch Vorschulen genannt) rechnen, in welchen zwar keine fremde Sprache gelehrt wird, welche aber mit Gelehrtenschulen und Realschulen insofern organisch verbunden sind, als sie ausschließlich die Bestimmung

*) Obiger Artikel war der letzte für den Druck bestimmte Aufsatz unseres trefflichen Mitarbeiters. Den 24. April 1873, als man eben mit der Drucklegung begonnen hatte, setzte eine schnell verlaufende Krankheit seinem, dem Wohl der heimatlichen Schule und Kirche gewidmeten, reichgesegneten Leben ein Ziel. **Have pia anima!** D. Red.

haben, 6—8jährige Schüler in den Elementen so vorzubereiten, daß sie von da in eine Gelehrten- oder Realschule übertreten können. Die Lehrer dieser Schulen stehen auch rechtlich betrachtet in der Reihe der Gymnasial- und Reallehrer und nicht der Volksschullehrer.

Betrachten wir die Entwicklung dieser Schulen an der Hand der Geschichte, so drängt sich zuerst die Warnehmung auf, daß dieselben viel älter sind als die Volksschulen. Dem Mittelalter lag der Gedanke an die Bildung und Erziehung der niederen Stände ferne. Die Mächte, die dasselbe beherrschen, Klerus und Lehenstaat, hatten dafür lediglich kein Interesse. Was in jener Zeit für Erziehung und Unterricht geschehen ist, bezog sich nur auf die höheren Stände. Die Schulen waren ohne Ausnahme Lateinschulen. Denn das Latein war die Sprache der Kirche, des Staats, der Wissenschaft, der Bildung. Daher wurden diesen Lateinschulen später, als allmählich ein Umschwung in den Zeitanschauungen eintrat, die Volksschulen als „deutsche" Schulen gegenübergestellt und noch im Zeitalter der Reformation von diesen ein nachtheiliger Einfluß auf jene befürchtet.*) So ist denn das Gelehrtenschulwesen von altem Datum und geht insbesondere auf dem Gebiete, welches jetzt Württemberg heißt, nicht nur über die Zeit der Reformation, sondern auch über diejenigen Zeiten zurück, in welchen der Name Württemberg zuerst vorkommt. Dieser Name nemlich (Wirtinesberk) erscheint zum erstenmal in einer Urkunde des Jahres 1092.**) Klöster, welche zu dem jetzigen Königreich gehören und mit welchen theils urkundlich, theils muthmaßlich Gelehrtenschulen sogar von bedeutendem Rufe verbunden waren, datiren in ihrem Ursprung zum Theil bis ins 9. Jahrhundert zurück (Blaubeuren, Ellwangen, Heiligkreuzthal, Hirschau, Murrhardt, Weingarten, Zwiefalten). Die urkundlich zu belegende Geschlechtsfolge des württembergischen Regentenhauses beginnt aber erst mit dem Jahre 1241. Aber auch in vielen Städten des jetzigen Württemberg finden sich um diese Zeit schon urkundlich Lateinschulen erwähnt; so in Balingen, Bulach, Eßlingen, Gmünd, Jsny, Kirchheim, Oberndorf, Oehringen, Reutlingen, Riedlingen.***) Aus dem 14., 15. und 16. Jahrhundert aber lassen sich in den meisten jetzt württembergischen Landstädten lateinische Stadtschulen nachweisen. Als Lehrer erscheinen theils Kleriker, theils Laien (Wittwer, Verheirathete). Wegen ihrer Kenntnis des Latein bekleiden sie auch Gemeindeämter als notarii, Stadtschreiber ꝛc. Sonst führen sie den Titel: pædagogus, scholasticus, rector oder doctor scolarum, scolarium puerorum, parvorum. Ueber ihre Stellung und die Unterrichtsgegenstände belehren uns 2 noch vorhandene Urkunden, eine „Ordnung der Schul halben in Stuttgarten" vom J. 1501 (abgedruckt bei Reyscher XI. 2. S. 1—7) und eine Ulmer Schulordnung aus der gleichen Zeit (Programm des Ulmer Gymnasiums vom J. 1817). Die Errichtung der Schule und Anstellung des Lehrers, der seinerseits wieder seine Gehülfen, locati, cantores, provisores anstellt, ist Sache der Gemeinde. Die Anstellung erfolgt auf Kündigung. Die Unterrichtsgegenstände sind Lesen, Schreiben, Singen (hauptsächlich für die Zwecke des öffentlichen Gottesdienstes) und Latein, an anderen Schulen auch Rechnen. Das Wichtigste war das Latein. Das Deutschreden war den Schülern verboten. Vom Griechischen findet man erstmals eine Spur im J. 1520 an der Schule in Ulm, wo ein Schüler Melanchthons als Lehrer des Griechischen genannt wird. Die Schulen verfolgten

*) Vgl. Gesetze für die Mittelschulen a. a. O. Einl. S. V. u. VI. In der Instruction für die Visitationsräthe vom J. 1546 wird verlangt, daß deutsche Schulen in den kleinen Städten, wo solche vorhanden, abgeschafft werden sollen, „weil durch sie die lateinischen Schulen verderbt werden, auch ein jeder Schüler im Latein das deutsch Schreiben und Lesen ergreife." Die württemb. Kirchenordnung von 1559 enthält aber einen längeren Abschnitt über „deutsche Schulen" und deren Einrichtung und Führung.

**) Vgl. das Königreich Württemberg von dem statistisch-topographischen Bureau in Stuttgart 1863.

***) Die Nachweisung s. bei Pfaff a. a. O.

praktische Zwecke. Durch Mittheilung der unentbehrlichsten Kenntnisse, insbesondere des Latein, sollte der Grund gelegt werden zur Heranbildung von Dienern der Kirche und von weltlichen Geschäftsmännern.

Die Reformation nun hat das große Verdienst um das höhere Schulwesen, daß die ganze Sache jetzt von der gesetzgebenden Staatsgewalt in die Hand genommen und eine gleichmäßige Organisation des gelehrten Schulwesens im ganzen Lande hergestellt worden ist. Diese Organisation in Württemberg ist niedergelegt in der großen Kirchenordnung vom 15. Mai 1559, einem Werke aus einem Gusse, aere perennius; der hieher gehörige Abschnitt ist abgedruckt bei Reyscher a. a. O. S. 24—126, und bei Vormbaum, evang. Schulordnungen I. S. 68 ff. Die letzte Quelle der verschiedenen evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts ist dem Princip nach ohne Zweifel Luthers Schrift vom J. 1524 „an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen." Abschnitte aus dieser Schrift sind fast wörtlich entnommen in der von Joh. Brenz verfaßten hallischen Kirchenordnung vom J. 1526 (vgl. Vormbaum, evang. Schulordnungen I. S. 1—3). Die specielle Einrichtung und Organisation der Schulen entstammt dem Geiste Melanchthons, von dem die unter dem Namen „Sächsischer Schulplan" bekannte kursächsische Schulordnung vom J. 1528 verfaßt ist (Vormbaum a. a. O. S. 4. Anm.). Aus der gleichen Zeit von 1528 und 1529 sind die braunschweigische und hamburgische Schulordnung, deren Verfasser Bugenhagen ist. Während übrigens in der kursächsischen Schulordnung den Lehrern eingeschärft wird, die Kinder „allein lateinisch zu lehren, nicht deutsch, oder grekisch oder ebreisch," beschäftigen sich die Bugenhagen'sche und die Brenz'sche Schulordnung auch mit deutschen, selbst mit „Juncfrawen-Schulen" und wollen den Kindern „ock wohl grekisch vohr leggen lassen".*)

*) Unser geehrter Mitarbeiter Herr Dir. Kämmel, den wir um seine Ansicht über das geschichtliche Verhältnis der württembergischen Schulordnung zu dem sächsischen Schulplan gebeten haben, schreibt uns in dieser Beziehung: „Wie das auf den genealogischen Zusammenhang der zahlreichen Schulordnungen der Reformationszeit überhaupt gerichtete Studium noch gar nicht als abgeschlossen gelten kann, so läßt sich auch noch nicht mit Sicherheit über die Grenzen des directen Einflusses von Melanchthon urtheilen. Es kommt dabei in Betracht, daß schon Bugenhagen in dem, was er als Kirchenordner auch für die Organisation des Schulwesens gethan hat, mehrfach über Melanchthons erste Aufstellungen hinausgeht, worauf dann in den niederdeutschen Gebieten sein Einfluß ein sehr bedeutsamer gewesen ist. Einen weiteren Fortschritt bezeichnet das, was für Schlesien Valentin Trotzendorf und Petrus Vincentius zur Geltung gebracht haben. Auf der entgegengesetzten Seite gehen wieder von Joh. Sturm weitwirkende Impulse aus, die sich ziemlich genau verfolgen lassen, und zwar nicht bloß durch das westliche und südliche Deutschland, sondern selbst bis in die östlichen Gegenden. Was nun aber die württembergische Schulordnung anlangt, so möchte ein directer Einfluß Melanchthons auf dieselbe nicht anzunehmen sein. Melanchthon war in den letzten Jahren seines Lebens durch die theologischen Kämpfe, in welche er sich verwickelt sah, so in Anspruch genommen, daß er zu einer so umfassenden Arbeit kaum erheblich beitragen konnte. Er stand freilich mit Württemberg in mannigfacher Verbindung; aber seit den Jahren, wo Camerarius in Tübingen lehrte (vgl. d. Art. Kämmerer Bd. III. S. 841), hat er sich auf das dortige Schulwesen kaum eingelassen. Aus dem, was über sein Verhältnis zu Brenz bekannt ist, läßt sich nicht erkennen, daß er in den späteren Jahren seines Lebens auf Württemberg sonderlichen Einfluß geübt hätte. Im ganzen hat man anzuerkennen, daß die Reformation in Schwaben ihren eigenen Weg genommen hat; die Organisation der württembergischen Schulen schließt sich so eng an die eigenthümlichen Verhältnisse des Landes an, daß nur ein in diesen herangereifter und mit ihnen durchaus vertrauter Mann eine Schulordnung wie die von 1559 abfassen konnte. Verglichen mit dem, was Melanchthon unmittelbar aufgestellt hat, bezeichnet diese einen so mächtigen Fortschritt, daß der große Reformator und Praeceptor Germaniæ, wenn er sie noch kennen gelernt hat, kaum an eine Vergleichung derselben mit seinen Bestimmungen von 1528 gedacht haben wird. Man wird die Schulordnung von 1559 vorzugsweise aus der reformatorischen Entwicklung Schwabens zu erklären und dabei auf dasjenige zurückzugehen haben, was 1525 in Eßlingen, 1526 in Hall, 1527 in Heilbronn, 1531 in Ulm ꝛc. begonnen und dann auch durch das Württemberger Land in mancherlei Anfängen sich durchgearbeitet hat." D. Red.

Die Einrichtungen von 1559 sind im wesentlichen mit ganz unbedeutenden, mehr äußerlichen Abänderungen bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts hinein die Grundlage des höheren Schulwesens in Württemberg geblieben und geben demselben heute noch sein eigenthümliches Gepräge. So hat auch die politische und kirchliche Verfassung Württembergs, die aus dem Anfange, beziehungsweise der Mitte des 16. Jahrhunderts stammt, bis 1803 und 1806 sich fast unverändert erhalten. Zwei specifische Eigenthümlichkeiten Württembergs auf diesem Gebiete, die vielen kleinen Lateinschulen in allen größeren und kleineren Landstädten und die auf dem Grunde der säcularisirten Klöster errichteten, mit bedeutenden Beneficien ausgestatteten höheren und niederen Bildungsanstalten für protestantische Geistliche, welche bis auf den heutigen Tag bestehen, sind, wenn auch nicht ganz in ihrem Ursprung, doch in ihrer festen Organisation Schöpfungen der großen Kirchenordnung. Diese bestimmt gleich in dem ersten Absatz des erwähnten Abschnitts, es sollen in allen und jeden Städten des Fürstenthums, desgleichen auch in etlichen der vornehmsten Dörfer und Flecken lateinische Schulen und dazu taugliche Präceptores gehalten werden. Mit besonderer Vorliebe und Ausführlichkeit aber beschäftigt sich die genannte Urkunde (s. Reyscher a. a. O. S. 63—122) mit der Einrichtung der Klosterschulen in 13 säcularisirten Mannsklöstern und des Stipendiums in Tübingen. Beide württembergische Eigenthümlichkeiten stehen in enger Beziehung zu einander. Bis zum J. 1803 bestand in Württemberg, nachdem das Pädagogium in Tübingen im 30jährigen Krieg eingegangen war, nur das einzige Gymnasium in Stuttgart — für ein Areal von 160 □Meilen und eine Bevölkerung von 637,000 Einwohnern genügte ein Gymnasium, während in Preußen auf ein Areal von 35 □Meilen und auf eine Bevölkerung von 127,424 Einwohnern ein Gymnasium kommt (vgl. Wiese, das höhere Unterrichtswesen in Preußen, 1864). Dieses eine Gymnasium aber konnte genügen, weil neben demselben noch eine Anzahl von Klosterschulen, im Anfang 13, von 1599 an 5, seit 1713 aber 4 bestanden, welche die Stelle der oberen Gymnasialclassen vertraten und unter dem Namen hospites immer auch eine Anzahl solcher Zöglinge in sich schloßen, die zu einem anderen akademischen Beruf als zur Theologie bestimmt waren. Sodann paralysirten die zahlreichen Lateinschulen in allen Landstädten den Zudrang zu den unteren und mittleren Classen des Gymnasiums, indem jene nicht nur den Kindern der zugehörigen Gemeinde Gelegenheit zu höherem Unterricht eröffneten, sondern an manchen Orten auch viele fremde Schüler zählten, welche bei Lehrern und andern in Pension waren. Während nun aber diese kleinen Lateinschulen in andern Staaten, wo dieselben auch entstanden waren, allmählich eingiengen,*) erhielten sie sich in Württemberg eben durch ihren Zusammenhang mit den Klosterschulen. Die Klosterschulen stellten den einmal aufgenommenen Zöglingen, wo nicht notorische Unwürdigkeit oder Unglücksfälle eintraten, eine sichere Versorgung in Aussicht. Die Aufnahme in diese Anstalten aber gieng durch die enge Pforte des Landexamens (vgl. den Artikel: Landexamen) und konnte von jeder lateinischen Schule aus erzielt werden. Es war damit auch den Kindern unbemittelter Gemeindeangehörigen Gelegenheit gegeben, dereinst zu Aemtern in Kirche und Schule, ja zu den höchsten Kirchenwürden zu gelangen; und daß dies oft der Fall war, beweisen die vielen Rescripte der Behörden, durch welche verhindert werden sollte, daß „gemeiner Leute Kinder" in diese Anstalten recipirt wurden. Was Wunder, wenn die Gemeinden sich nicht veranlaßt finden konnten, auf diese treffliche

*) Gegen diese kleinen Lateinschulen auf dem Lande hat sich bei Berathung des Cultusetats in der Kammer der Abgeordneten entschieden ausgesprochen Kanzler v. Rümelin, (vgl. Sitzung vom 12. Dec. 1871. Protokoll der Verhandlungen ꝛc. Bd. II. S. 584); gegen ihn sodann der Minister und der Prälat v. Mehring. Schon früher im Oct. 1871 waren in der A. Allgem. Zeitung Nr. 289—292 Artikel über das Mittelschulwesen in Württemberg erschienen, welche insbesondere auch gegen die Existenz dieser kleinen Lateinschulen gerichtet waren. Die Numer 301, Beilage, enthielt eine geharnischte Erwiderung von Dr. Binder. [Vgl. die beiden Artikel Lateinische Schule in Bd. IV., welche zwei von einander abweichende Ansichten aussprechen. Schmid.]

Gelegenheit zu verzichten, den Söhnen ihrer Genossen neben der hier dargebotenen Gelegenheit zu höherer Ausbildung auch eine gute Versorgung zu verschaffen, wenn ebenso wenig die Regierung sich bemüßigt sah, den Gemeinden das Eingehen dieser Lehranstalten anzumuthen. Endlich selbst in der neuesten Zeit, da die Errichtung von Realschulen in diesen Landstädten den Bedürfnissen der Bevölkerung in ihrer großen Mehrheit weit mehr zusagen mußte, als die Existenz von Lateinschulen, sind doch nur sehr wenige Lateinschulen eingegangen, dagegen sind einzelne neu gegründet worden, und die Realschulen sind nicht an ihre Stelle getreten, sondern bestehen mit und neben den Lateinschulen. — Jene theologischen Bildungsanstalten hatten aber nicht nur einen bedeutenden Einfluß auf den Bestand, sondern eben durch das Landexamen auch auf den Lehrplan der Lateinschulen. Die Forderungen, die bei dieser Prüfung gemacht wurden, waren maßgebend. Da alle Schulen des Landes in den Wettlauf eintraten, so steigerten sie sich allmählich gegenseitig und eben damit steigerten sich auch unwillkürlich die Forderungen bis zu der Höhe der Leistungen in lateinischer, griechischer, hebräischer Sprache, insbesondere in der Kunst der Composition und des Stils, in lateinischer Versification, welche Thiersch veranlaßten, in seinem bekannten Berichte diesen Schulen so reichliches Lob zu spenden. In dem Lehrplan der Lateinschulen erschienen und verschwanden die Fächer in demselben Maße, als sie im Landexamen verlangt oder nicht verlangt wurden. Damit kam in die württembergischen Lateinschulen, ohne daß ein Normallehrplan vorgeschrieben gewesen wäre, eine große Gleichmäßigkeit. Uebrigens haben sich diese Verhältnisse erst im Laufe der Zeit so entwickelt. Die große Kirchenordnung von 1559 kennt diese einflußreiche Bedeutung der Klosterschulen und des Landexamens noch nicht. Sie regelt vielmehr den Lehrplan der Lateinschulen und Pädagogien ganz unabhängig von denselben.

Es erscheinen nemlich in dem auf 4 Jahrescurse (vom 8. bis 12. Jahr) berechneten Lehrplan als Lehrgegenstände: deutsch und lateinisch, Lesen und Schreiben für den untersten Curs, sodann Latein, Grammatik, Lectüre, Schreiben und Sprechen, Prosodie, Musik (für kirchliche Zwecke), im 4. Curs die Anfangsgründe des Griechischen. Der Religionsunterricht, für welchen keine besonderen Stunden ausgesetzt sind, ist vertreten durch zahlreiche gottesdienstliche Uebungen, Gebet, Gesang am Anfang und Schluß des Unterrichts, durch die kirchliche Musik, Memorirübungen aus dem deutschen, lateinischen, auch griechischen Katechismus. Als Gegenstände der lateinischen Lectüre sind von Classikern bloß Cicero, Terentius (dann Aesop von Camerarius) aufgeführt. — Für diesen Unterricht waren im ganzen 36 Wochenstunden für jeden Curs vorgesehen, davon mochten die Musik in der Woche 6, die religiösen Uebungen außer dem öffentlichen Gottesdienst 3 Stunden einnehmen; somit bleiben für das Latein 27 Stunden, welche sich im 4. Curs, da 6 Stunden für das Griechische nöthig werden, auf 21 reduciren. Daneben war das Lateinreden, welches im 2. Curs anfieng, in und außer der Schule befohlen. Von andern Lehrgegenständen ist keine Rede. — An dieser Ordnung ist bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wenig geändert worden. Das Griechische trat allmählich zurück, wurde vielfach versäumt und scheint überhaupt nur ein facultativer Unterrichtsgegenstand gewesen zu sein. Dagegen kam neben den Anfangsgründen des Hebräischen das Memoriren von logischen und rhetorischen Definitionen in lateinischer Sprache in Uebung. Mechanisches Auswendiglernen und Hersagen derselben wird in einem Erlaß vom J. 1788 entschieden getadelt und die ganze Uebung wesentlich eingeschränkt. — Die Schulen waren außer dem Pädagogium in Stuttgart theils ein-, theils zwei-, theils dreiclassige Lateinschulen mit der entsprechenden Zahl von Lehrern.

Die Berufung der Lehrer auf die Stellen geschah durch die Gemeindevorstände, nachdem dieselben vorher vom Kirchenrath geprüft waren. Vierteljährige Kündigung sollte ihrerseits stattfinden, wenn sie nicht mehr dienen wollten; Kündigung von Seiten der Gemeinde wird nicht erwähnt. Der Lehrer, welcher dann im Namen des Herzogs auf seine Stelle geschickt wird, hat sich besonders zu der augsburgischen und württembergischen Confession, später auch zu der formula concordiae zu bekennen. Indessen ist auch der Fall vorgesehen, daß

der Kirchenrath auf Ansuchen der Gemeinde Lehrer beruft. Dieses Wahlrecht der Gemeinden ist übrigens allmählich fast überall in die Hände der Regierung übergegangen weil es den örtlichen Behörden schwerer sein mochte, taugliche Lehrer ausfindig zu machen, als dem Kirchenrath. — Der Gehalt dieser Lehrer bestand 1) im Schulgeld, 2) in einer vierteljährlich auszubezahlenden Besoldung, als deren Durchschnittssumme annähernd der Betrag von 200 fl. angenommen werden mag, größtentheils gereicht in Naturalien, Holz, Wein, Früchten, zumeist aus den örtlichen Kassen, Stiftungen, dem Kirchengut, wo diese nicht ausreichten, aus der Rentkammer (Staatskasse), 3) in freier Wohnung und den bürgerlichen Nutzungen. Endlich war ihnen Freiheit von Frohnen und Einquartierung, von Besteuerung ihres Gehalts, ferner der Aufwand für Aufzugskosten wie den Geistlichen zugesichert. Für den Fall der Dienstuntüchtigkeit durch Krankheit oder Alter war keine Fürsorge getroffen. Es blieb dies den Gemeinden überlassen, für welche übrigens kein Zwang bestand. Nur die Wittwen und Waisen hatten seit Errichtung der geistlichen Wittwenkasse (1698) gegen jährliche Beiträge der Lehrer Antheil an dieser Anstalt, waren übrigens in die unterste Classe eingereiht. — Im ganzen nahmen diese Lehrer eine mittlere Stellung ein zwischen Volksschullehrern und Geistlichen. Bei tüchtigen Leistungen wird ihnen versprochen, sie in die Geistlichkeit zu promoviren. In den Rangordnungen der Beamten, welche seit Anfang des vorigen Jahrhunderts amtliche Geltung hatten, sind Lehrer dieser Kategorie nicht aufgeführt. Staatsrechtlich erscheinen diese Schulen als Gemeindeanstalten, denen der Staat unter die Arme griff. Bestimmte Leistungen, die durch die Behörden den Gemeinden auferlegt wurden, waren die Beschaffung der nöthigen Localitäten, Zulagen zur Besoldung ꝛc. Eine Oberaufsicht übte die Regierung durch die jährlichen Visitationen der Pädagogarchen, d. h. der Vorstände des Pädagogiums in Tübingen und in Stuttgart.

Aus diesen kleinen Schulen in den Landstädten gieng übrigens nur ein geringer Theil der Schüler zu akademischen Studien über, die meisten wendeten sich, nachdem sie die Schulen durchlaufen, bürgerlichen Berufsarten, den Gewerben oder dem Handwerk zu. Die Aufgabe, zu akademischen Studien vorzubereiten, hatten dagegen die Klosterschulen, das Pädagogium in Tübingen und in Stuttgart, letzteres in den obersten Classen. Das Pädagogium in Tübingen war ein Universitätsinstitut, wurde vom Universitätspersonal besorgt, von den Universitätsbehörden beaufsichtigt und geleitet und der damit verbundene Convict aus Staatsmitteln unterhalten. Auch die Unterhaltung des Stuttgarter Pädagogiums geschah aus Mitteln des Staats und der Kirche, wie denn jetzt noch für diese sehr große Anstalt die Stadtgemeinde Stuttgart einen ganz geringfügigen Beitrag giebt. Die Unterhaltung der Klosterschulen aber war ganz auf die Einkünfte der säcularisirten Klöster, d. h. des bis zum J. 1806 abgesondert verwalteten Kirchenguts gegründet und von irgend einem Beitrag aus Gemeindemitteln ist nirgends die Rede. Ebenso geschah die Berufung der Lehrer an diese Anstalten sowie an das Pädagogium in Stuttgart durch den Kirchenrath, nicht durch die Gemeinden. — Demnach ist auch der Lehrplan erweitert. Neben fortgesetzten grammatischen, stilistischen und prosodischen Repetitionen und Uebungen im Lateinsprechen und Schreiben und in Musik erscheint auf dem Lehrplan Terentius, Vergil, Ovid, Cicero's Reden, philosophische, rhetorische Schriften, Briefe, Xenophon, Aristoteles Organon (wahrscheinlich in lateinischer Uebersetzung), Plutarch, Isokrates, Demosthenes, Dialektik und Rhetorik, lectio mathematica (in Tübingen), auch Neulateiner wie Frischlins Komödien, dabei Lectüre von theologischen Compendien, Katechismen, Psalmen, lateinischen und griechischen Evangelien, in späteren Zeiten am Stuttgarter Pädagogium und noch mehr von 1686 an am Gymnasium Physik, Astronomie, Ethik, Logik, Metaphysik, Geschichte, Poesie und Mythologie, daneben hebräische und französische Sprache. Das Griechische aber schrumpft zusammen auf die Lectüre des Neuen Testaments, wozu in den Klosterschulen noch Chrysostomus de sacerdotio kommt. Die Lectionen werden von „Professoren" gehalten und noch im J. 1812 finden wir sie, wie an der Universität, von Stuttgart als Vorlesungen

im schwäbischen Merkur angekündigt. — Wir haben hier ein Chaos von Lehrgegenständen in etwa 30 Lehrstunden der Woche; das Latein nahm indessen immer eine dominirende Stellung ein, die Lehrbücher waren noch lateinisch abgefaßt, das Lateinreden beim Unterricht streng befohlen. Dagegen vermißt man unter den lateinischen Schriftstellern Sallust, Cäsar, Livius, Horatius und Tacitus. Im Griechischen ist auch in den früheren Zeiten, als dieses Fach noch mehr cultivirt wurde, von Herodot, Thukydides, Plato, den Tragikern, endlich von Homer keine Spur zu finden, später sinkt es dann zu einem facultativen ganz vernachläßigten Fach herab (vgl. leg. et statuta Gymnas. Stuttg. vom 1. Oct. 1686. Reyscher a. a. O. S. 144 und 145).

Eine besondere Beachtung verdienen aber die Klosterschulen, in welchen mehr als die Hälfte sämmtlicher Studirenden die erforderliche Vorbereitung auf die Universität erhielt. Diese Schulen, abgetheilt in höhere und niedere, je nachdem sie die älteren oder jüngeren Schüler aufnahmen, sollten Bildungs- und Erziehungsanstalten für den Dienst der evangelischen Kirche und Schule sein, trugen aber bis 8106 das Gepräge des klösterlichen Lebens noch in ausgesprochener Weise an sich (vgl. Reyscher a. a. O. Einleitung S. XXVII—XLIX). Der Lehrplan, der zwischen 19 und 27 Wochenstunden schwankt, nimmt schon in den niedern Klosterschulen Bedacht auf die Bestimmung der Schüler durch zahlreiche Stunden, die für die Lectüre des Alten und Neuen Testaments (anfangs in lateinischer Uebersetzung), für die Dialektik und Rhetorik ausgesetzt sind. Im übrigen folgt der Lectionsplan den Bestimmungen für die anderen parallelen Schulen. Allmählich bricht sich unter den Sprachen, während das Griechische vernachläßigt wird, das Hebräische Bahn. Ebenso findet man eine lectio sphaerica, Arithmetik, Geographie, lebende Sprachen, jedoch nicht als öffentliche, sondern als Privatlectionen und facultative Fächer. Für die ältesten Schüler sollten auch die Grundlehren der Metaphysik und Moral gegeben werden. Die Geschichte erscheint zuerst als Kirchengeschichte nicht in einer Lection, sondern während des Essens vorgelesen, später im 18. Jahrhundert wird Universal- und Particularhistorie nach bestimmten Lehrbüchern in öffentlichen Lectionen gelehrt. Außerdem finden sich zahlreiche Uebungen in Musik, in Dialektik und Rhetorik, Lateinschreiben und lateinischer Versification, wozu in den ausgedehnten Freizeiten*) hinreichend Muße gegeben war.

Der specifisch kirchliche Charakter dieser Anstalten aber erwies sich besonders in der durch die Statuten bestimmten und bis zum J. 1806 festgehaltenen klösterlichen Disciplin. An der Spitze stand der Prälat, Nachfolger des Abts, ein hoher Würdenträger der Landeskirche, zugleich mit der Oberaufsicht über die zum Theil sehr beträchtlichen Klostergüter und deren Verwaltung beauftragt, wozu ihm ein Klosterverwalter beigegeben war. Den Unterricht besorgten vornehmlich 2 theologisch gebildete Klosterpräceptoren, anfangs noch unverheirathet, seit 1752 Professoren genannt, zuerst von dem Prälaten, später vom Kirchenrath berufen. Die klösterliche Disciplin ergab sich aus den zahlreichen gottesdienstlichen Uebungen, dem sonntäglichen Gottesdienst Vor- und Nachmittags, vorbereitet durch das Lesen der betreffenden evangelischen Abschnitte, der täglichen Morgen- und Abendandacht in der Kirche, dem täglichen 2maligen Chorsingen, der Tischandacht, verbunden mit Gesang und Vorlesung aus der Kirchengeschichte, der häufigen gemeinschaftlichen Feier der Communion. Dahin gehört ferner die strenge Clausur, wornach den Zöglingen nur mit Erlaubnis des Prälaten, welche manchmal durch lateinische Verse erholt werden mußte, gestattet war, „in campum“ zu gehen, eine Clausur, die freilich auch manchen klösterlichen Unfug in und außerhalb des Klosters

*) Vgl. Reyscher a. a. O. S. XLI. Die Zahl der Lectionen betrug 1785 in der Klosterschule zu Denkendorf wöchentlich 19, am Dienstag, Mittwoch, Donnerstag je 4, am Freitag 3, Montag 2, Samstag und Sonntag je eine. Nach den Statuten vom J. 1757 sollte man am Sonntag selbst die 2 heiligen Sprachen nicht studiren, daher der Montag vorzugsweise der Vorbereitung auf die Lectionen der Woche bestimmt und außer 2 Lectionen frei gegeben war.

in ihrem Gefolge hatte. Den klösterlichen Charakter trug ferner die Kleidung der Zöglinge, eine lange, schwarze Kutte ohne Aermel (toga monastica), die insbesondere auch außerhalb des Klosters getragen werden sollte. An die klösterlichen Sitten erinnert auch die Gastfreundschaft, welche gegen die Angehörigen der Klosterschüler, wenn sie dieselben einlieferten oder auf Besuch kamen, geübt wurde.

Die Beaufsichtigung dieser Anstalten durch den Kirchenrath war sehr lax. Die schon in der Kirchenordnung mit respectvoller Rücksichtnahme auf den Prälaten angeordneten Visitationen blieben oft mehrere Decennien aus. In Maulbronn z. B. war von 1747 bis 1789 keine Visitation, in Bebenhausen keine von 1746 bis 1785. Eine ergetzliche Beschreibung der letzten Visitation in Maulbronn vom J. 1789 mit all ihrem stattlichen Apparat findet sich bei den Acten des Maulbronner Ephorats (vgl. Reyscher a. a. O. Einleitung S. XXXVII.; Bäumlein, Programm von Maulbronn vom J. 1859; den Art. Schulbericht Bd. VII. 848). „Es war eine der letzten Schaustellungen der alten Regierungsweise, die sich hier noch in ihrer ganzen Breite und Behaglichkeit ergieng, während in denselben Tagen zu Versailles Bewegungen sich entwickelten, welche die Keime einer andern Ordnung der Dinge in ihrem Schoße trugen." Kaum ist irgend eine nennenswerthe Reform in diesen Anstalten bis zum J. 1806 eingetreten, ungeachtet auf dem Gebiete des Unterrichts und der Pädagogik eine sehr lebhafte Bewegung der Geister seit der Mitte des 18. Jahrhunderts begonnen hatte, (Rousseau, Basedow, Pestalozzi). Schüchterne Versuche,*) die im letzten Jahrzehend dieses Jahrhunderts gemacht wurden, wesentliche didaktische und disciplinare Reformen einzuführen, wurden von den Lehrern und Vorstehern mit Protest zurückgewiesen und konnten sich erst Bahn brechen, als eine eiserne Hand, welche die Verhältnisse Europa's gründlich erschütterte, bei den starren Anhängern des Alten auch auf diesem Gebiete den Widerstand gebrochen hatte.

So hatte Württemberg im J. 1803 vier Klosterschulen, ein Gymnasium und ungefähr 60 Lateinschulen von 1—3 Classen, sämmtlich von streng protestantisch-confessionellem Charakter. Andere Schulen gab es nicht, als Volksschulen. Denn die 3 Realschulen, welche damals schon bestanden, in Ebingen, Nürtingen, Stuttgart können nicht als selbständige Anstalten mit eigenen Vorstehern, Lehrern und Localen betrachtet werden (zwei derselben hatten nicht einmal einen für sich bestehenden Schülercötus), sondern sie hatten damals nur die Bedeutung von Hülfsanstalten für den Realunterricht in den Lateinschulen. Diese Lateinschulen waren der Ortsschulbehörde, an deren Spitze der erste Ortsgeistliche stand, weiter dem Decan und dem Kirchenrath, das Gymnasium und die Klosterschulen waren dem Kirchenrath unmittelbar unterstellt. — Des Contrastes wegen mag hier schon die große Mannigfaltigkeit von Schulen erwähnt werden, welche in den letzten 60 Jahren in Württemberg entstanden sind. Es finden sich jetzt in Württemberg 7 Gymnasien, darunter 2 mit katholischen Convicten, eines mit einem Pensionat, 5 Lyceen, eine ziemlich größere Zahl von Lateinschulen, ferner Realschulen, Oberrealschulen, Kriegsschulen, landwirthschaftliche Schulen, Weinbau-, Gartenbau-, Obstbau-, Thierarznei-, Webeschulen, dabei eine Winterbaugewerke- und eine polytechnische Schule in Stuttgart in Prachtbauten untergebracht — alle diese Schulen, wie nunmehr die Landesbevölkerung auch, von gemischt confessionellem Charakter.

Die Vermehrung, neue Gründung und Organisation, die Mannigfaltigkeit der höheren Lehranstalten in Württemberg in der neueren Zeit seit 1803, ist abzuleiten einmal aus der Vergrößerung des Landes zum guten Theil durch katholische Landestheile, sodann aus den veränderten Zeitansichten über Erziehung, Unterricht und Bildung. Von den 7 Landesgymnasien kommen drei vorzugsweise den Bedürfnissen der katholischen Be-

*) Vgl. die Fragen, welche im J. 1795 den Lehrern der Klosterschulen vorgelegt wurden und welche bereits die im J. 1806 eingeführten Reformen im Keime enthielten. Reyscher a. a. O. S. CL.

völkerung entgegen; von den 5 Lyceen aber, unvollständigen Gymnasien, an welchen die beiden obersten Curse fehlen (vgl. d. Art. Lyceen), sind 4,*) von den 6 neu errichteten Gymnasien 5**) an solchen Städten der neu erworbenen Lande gegründet worden, an welchen schon früher Gymnasien oder doch größere Gelehrtenschulen sich befanden. Die im J. 1824 neu eingerichteten niederen katholischen Convicte in Ehingen und Rottweil wurden zwar nach dem Muster der evangelischen Klosterschulen und der Gymnasien in Beziehung auf Disciplin und Lehrplan organisirt, ihre äußere Gestaltung aber ist durch die Anlehnung an die 4 oberen Curse von Gymnasien eine verschiedene geworden.

Die 4 protestantischen Klosterschulen in Blaubeuren, Denkendorf, Bebenhausen, Maulbronn, wurden im Jahr 1806 auf 2 reducirt (Maulbronn und Schönthal) und von da an Seminarien genannt, im J. 1817 aber wieder in Blaubeuren, Urach, Maulbronn, Schönthal erneuert, die Theilung in höhere und niedere aufgehoben und dieselbe so eingerichtet, daß jede ihre Zöglinge 4 Jahre lang behielt und dann auf die Universität entließ, wodurch unter den vieren ein vierjähriger Turnus entstand, so daß alle 4 zusammen die 4 Curse eines Obergymnasiums darstellen. Sicherem Vernehmen nach aber soll in der allerneuesten Zeit die frühere Scheidung in höhere und niedere wieder eingeführt und je 2 der genannten Seminarien so mit einander in Correspondenz gebracht werden, daß nach 2 Jahren allemal die Abtheilung des niederen Seminars in das höhere übergeht.***) Ob damit dann wieder eine Concursprüfung verbunden oder ob überhaupt vorerst damit nur ein Versuch gemacht werden soll, darüber ist uns nichts näheres bekannt. — Uebrigens wurden die Beneficien dieser Klosterschulen auch auf die neu erworbenen Lande ausgedehnt. — Die Vorstände der Seminarien heißen seit 1817 Ephoren. Den 2 Hauptlehrern (Professoren) sind 2 jüngere Männer als unständige Lehrer und Erzieher unter dem Namen von Repetenten beigegeben. Für Unterricht in Musik, Zeichnen, Turnen, Naturgeschichte ist ebenfalls durch unständige Lehrer gesorgt. — Es ist nicht zu leugnen, daß die Vertheilung von 4 Obergymnasialcursen an 4 verschiedene Lehranstalten mit je besonderem Apparat für Unterricht und Erziehung und doch nur je 3 Hauptlehrern für 4 Jahre etwas auffallendes hat und namentlich kostspielig ist, und man sollte meinen, durch Vereinigung aller 4 Seminarien in einer Anstalt könnte mit vermindertem Kostenaufwand und namhaft verstärkten Lehrkräften das Nemliche erreicht werden.

Die Vorstände der Gymnasien und der Lyceen heißen Rectoren, die Lehrer an den 4 obern Gymnasialcursen Professoren, an den unteren theils Professoren, theils Präceptoren. Die Lehrer an den lateinischen Landschulen heißen Präceptoren und Collaboratoren. Auch die mit einer Aufsicht betrauten Lehrer der obersten Classe an den Orten, an welchen mehr als 2 Classen sind, führen den Titel Rectoren oder Professoren oder auch Oberpräceptoren. Es bestehen nemlich in Württemberg dreierlei Arten von Professoren: 1) der Universität (6. Rangstufe), 2) der oberen Gymnasialclassen und an den niedern theologischen Seminarien (7. Rangstufe), 3) der unteren Gymnasialclassen und oberen Realclassen (8. Rangstufe); ebenso giebt es dreierlei Arten von Rectoren, nemlich den Rector Magnificus der Universität (5. Rangstufe), die Rectoren der Gymnasien, Lyceen und zweier Realanstalten, denen die Ephori der evangelischen Seminarien und Vorstände der katholischen Convicte gleichstehen (6. Rangstufe) und die Rectoren

*) Hall, Oehringen, Reutlingen, Ravensburg.

**) Ehingen, Ellwangen, Heilbronn, Rottweil, Ulm.

***) Der Art. Klosterschulen Bd. IV. S. 70 spricht sich gegen diesen Plan aus. Ref. schließt sich diesem Widerspruch an. Die Haupteinwendung, welche gegen die bisherige Einrichtung erhoben wird, ist die, daß aus didaktischen und pädagogischen Gründen 3 Hauptlehrer für einen 4jährigen Curs nicht ausreichen, indem den Schülern zu wenig Abwechslung und Anregung innerhalb der 4 Jahrescurse geboten werden könne. Diesem Uebelstand ließe sich gründlicher auf minder kostspielige Weise durch den unten gemachten Vorschlag abhelfen.

der Landschulen (8. Rangstufe). — An den größeren Lehranstalten befinden sich meist auch, zum Theil sehr stark besuchte Vorbereitungsschulen (Elementarschulen, Elementarlehrer), welche, wie oben bemerkt, die Aufgabe haben, 6—8jährige Schüler, welche höhere Lehranstalten als die Volksschule besuchen wollen, durch Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, biblischer Geschichte und durch Anschauungsunterricht zum Uebertritt in eine Latein- oder Realschule zu befähigen. Uebrigens geschieht die Berufung dieser Lehrer auf ihre Stellen mit Ausnahme der Collaboratoren in den Landschulen und der Elementarlehrer, welche die Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen ernennt, nachdem die Wahlrechte der Gemeinden und Körperschaften mit sehr wenigen Ausnahmen in Abgang gekommen sind, durch das Staatsoberhaupt auf den Vorschlag des Cultministers. Für einzelne Lehrstellen bestehen noch Patronatrechte des Adels und der Gemeinden. Der vom Patronus gesetzlich Vorgeschlagene wird dann vom Staatsoberhaupt bestätigt. Ganz dasselbe gilt auch von den Lehrern an Realschulen. — In Beziehung auf Gründung und Unterhaltung der Stellen gilt der Grundsatz, daß alle diejenigen Schülerclassen, welchen Namen sie auch haben mögen, in denen die Schüler ordentlicherweise nicht über das Jahr hinausgeführt werden, in welchem sie das 14. Lebensjahr zurücklegen, also die lateinischen Landschulen und die unteren Classen der Lyceen, Gymnasien und Realschulen Communalanstalten sind und die Kosten der Gründung und Unterhaltung in erster Linie den Gemeinden zufallen,*) wobei der Staat jedoch aushülfsweise den Bedürfnissen der Gemeinden, wo solche nachgewiesen sind, sowohl durch einmalige Unterstützung bei Gründung von Anstalten, als auch durch jährliche Beiträge zu Unterhaltung derselben unter die Arme greift. Höhere Lehranstalten aber, deren Schüler doch fast alle in der Regel sich für akademische oder parallele Studien vorbereiten, werden wenigstens ebensosehr als Sache des Staats angesehen.**) Die Gemeinden werden dabei je nach ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Reyscher a. a. O. S. 660) beigezogen. Bei Aufbesserung der Stellen nimmt der Staat die Leistung für die letztgenannten ganz auf sich, für die ersteren nur hälftig und bedingungsweise, sofern die Gemeinden sich ebenfalls zum hälftigen Beitrag herbeilassen. Bei Gründung neuer Stellen wird von einem Minimum des Gehalts ausgegangen, welches sicher gestellt sein muß, bevor die Regierung die definitive Organisation genehmigt. Uebrigens unterliegen die Ausgaben des Staats für diesen Zweck, wie für alle anderen dem Steuerbewilligungsrecht der Stände, welches je für eine dreijährige Etatsperiode in Wirksamkeit tritt, jedoch nicht so geübt werden kann, daß der einmal feststehende Normalstand der Stellen dadurch in Frage gestellt wird. Ebensowenig können Gemeinden ohne Genehmigung der Regierung eine Minderung in den festgestellten normalmäßigen Leistungen für die Lehranstalten eintreten lassen. Zur Aufhebung oder Verwandlung solcher Stellen in andere, z. B. einer Lateinschule in eine Realschule oder umgekehrt, bedürfen die Gemeinden gleichfalls der Genehmigung der Staatsbehörde.

Ehe wir uns nun mit den Unterrichtsgegenständen, der Methode und Disciplin der Gelehrtenschulen beschäftigen, scheint es angemessen, die Bestimmungen und Einrichtungen zu besprechen, welche für Prüfung und Heranbildung der Lehrer dieser Kategorie getroffen sind. Es ist schon oben bemerkt, daß früher die Prüfungen mit jedem

*) Doch giebt es mehrere Lehranstalten auch der niederen Stufe, für deren Unterhalt ausschließlich der Staat sorgt, was auf alten Rechtstiteln meist kirchlicher Art beruht. Der Hauptfinanzetat für 1871—78 zählt als solche auf: die Gymnasien in Ehingen, Ellwangen, Rottweil (das Obergymnasium), Stuttgart, die Lyceen in Ludwigsburg und Oehringen und die Präceptorate in Besigheim, Hall, Mergentheim, Oberndorf, Spaichingen, Rottenburg (unterste Lehrstelle).

**) Ministerialerlaß vom 16. Nov. 1835. Reyscher a. a. O. S. 659 lautet in Beziehung auf die Realschulen wörtlich: „für die oberen Classen (Schüler von 14—16 Jahren) dürfte ordentlicherweise die Staatskasse mit dem hälftigen Beitrag einzutreten haben."

einzelnen Candidaten, je nachdem er zu einer Lehrstelle abspirirte oder zu einer solchen schon erwählt war, vorgenommen wurden. Dieselben beschränkten sich auf nothdürftige Kenntnisse im Lateinischen, Griechischen, Hebräischen, in der Arithmetik, verbunden mit einer Probelection. Das Hauptgewicht wurde auf das lateinische Argument gelegt, auch wurden lateinische Verse verlangt; es waren Kenntnisse, wie sie ein Gymnasialschüler mittlerer Qualität beim Abgang auf die Universität haben mußte. Besondere Einrichtungen für Bildung von Lehrern waren nicht getroffen. Das Studium der Theologie schien die Befähigung zum Lehramt mit sich zu bringen.*) Manche Stellen wurden mit Autodidakten aus dem Volksschullehrerstande besetzt; sehr häufig war auch die Anstellung der sogenannten famuli im Stift auf Präceptorate, welche sich bis zur Aufhebung dieses Instituts im Anfang der 30er Jahre unsers Jahrhunderts verfolgen läßt. Diese famuli hatten nemlich im evangelischen Seminar eine Art von Polizei zu üben, das Aus- und Eingehen der Seminaristen, die Ordnung bei Tisch und beim Ablesen zu überwachen, den Wein in natura zu vertheilen, den Besuch der Collegien durch die Seminaristen zu controliren, Copisten- und Gehülfendienste bei dem Inspectorate zu versehen, wofür sie im Seminar freie Station und Unterricht bei Repetenten, ferner durch ihre Verpflichtung in Beziehung auf den Collegienbesuch der Seminaristen Gelegenheit hatten, Collegien gratis zu hören. Es sind jetzt noch einige solche ehemalige famuli auf Präceptoraten angestellt; jedenfalls ein ganz specifisch württembergisches Institut für Heranbildung von Lehrern. Wie sehr es hier fehlte, davon geben 2 Verordnungen vom J. 1793 11. März (Reyscher a. a. O. S. 271), die zwar nicht praktisch, aber durch die Grundsätze und Einsichten, die sie aussprechen, Epoche machend sind, Zeugnis. Die eine dieser Verordnungen bezieht sich ausdrücklich auf die Verbesserung des lateinischen Schulwesens durch Sorge für die Bildung und äußere Lage der lateinischen Lehrer. Leider erblickt man in diesen Verordnungen wohl die Ueberzeugung von dem Bedürfnis und viel guten Willen, aber die praktischen Folgen ließen noch länger als ein Menschenalter auf sich warten. Alles was zur Heranbildung der Lehrer geschah, bis zum J. 1838, in welchem an der Landesuniversität ein philologisches Seminar und ein Reallehrerseminar errichtet wurden, trägt das Gepräge bloßer Anläufe und Versuche. Die spärlichen Mittel, welche die theologischen Bildungsanstalten und die Universität boten, sollten ausreichen. Von welcher Beschaffenheit aber diese waren, darüber vgl. man Reyscher a. a. O. Einleitung S. LXXX. Anm. 67. Die Benützung auch dieser Bildungsmittel aber war vollkommen freigegeben. Nun wurde zwar 1828 eine Verfügung erlassen, betreffend Prüfung der Lehrer an Real- und Lateinschulen, Gymnasien und Seminarien (Reyscher a. a. O. S. 589 ff.), wodurch eine gemeinsame („concursweise") Prüfung der Candidaten in bestimmten Zeitperioden angeordnet wurde. Diese Verfügung ist aber sehr allgemein gehalten, indem sie zwar eine Reihe von Prüfungsgegenständen für die Lehrer an Gelehrtenschulen angiebt, unter welchen auch deutsche und französische Sprache, Geschichte, Geographie und Arithmetik, aber nichts enthält über die Art, wie die Prüfung vorzunehmen ist, über den Werth der einzelnen Fächer für das Gesammtzeugnis, die Prüfungsnoten, über facultative oder obligate Fächer, die Bildungslaufbahn der Candidaten; auch über den Ort der Prüfung und die Organe derselben enthält diese Verfügung kein Wort, als ob sich das von selbst verstände, daß der Ort Stuttgart und die Prüfenden die Professoren des dortigen Gymnasiums wären, denen dadurch eine ganz unbefugte und ungemessene Bedeutung gegenüber von ihren übrigen Collegen beigelegt wurde. Von einer Beiziehung der Universitätsprofessoren ist keine Rede. Die weiteren Modalitäten der Prüfung blieben der Praxis überlassen.

So behandelte man in Württemberg damals noch diese Frage, während um jene Zeit die preußische Regierung auf diesen Gegenstand die größte Aufmerksamkeit verwendete (Prüfungsreglement vom 1831). Diese Prüfungsordnung hatte bis 1850 Geltung.

*) Vgl. d. Art. Gymnasiallehrer Bd. III. S. 168 f. Schmid.

Es blieb bis dahin dabei, daß den Candidaten überhaupt keine oder doch nur beiläufig Gelegenheit gegeben wurde, im Gebiete der alten Religion, Literatur und Kunst, der Staats- und Privatalterthümer, der Metrik ihre Kenntnisse an den Mann zu bringen, das Hauptkriterium auch für die Lehrer an obersten Classen Stilproben blieben und eine gründliche Besprechung zwischen den Examinatoren und Examinanden nicht angeordnet war. Dabei bestand das philologische Seminar in Tübingen nach den Statuten vom J. 1838, das übrigens, obgleich würdigen und bedürftigen Zöglingen das Staatsstipendium in Aussicht gestellt war, zu keinem rechten Aufschwung gelangen konnte, da weder der Besuch der Anstalt von den Lehramtscandidaten verlangt, noch auch die Universitätsprofessoren zu den Staatsprüfungen beigezogen wurden. Erst vom J. 1850 an war man auf gründliche Abhülfe bedacht. Es wurden den 18. Jan. 1853 (Correspondenzbl. für Gelehrten- und Realschulen 1853, 1. Juni) Bestimmungen erlassen über die Prüfung der philologischen Lehramtscandidaten, womit im nächsten Zusammenhang stand eine Ministerialverfügung vom 30. Oct. (Correspondenzbl. 1854 Nr. 1) betreffend die Heranbildung eines philologischen Lehrstandes, und die Revision der Statuten des philologischen Seminars vom J. 1854. Das Wichtigste in diesen Bestimmungen ist Folgendes: 1) Die Candidaten des philologischen Lehramts erhalten an der Universität besondere Gelegenheit sich auszubilden, a) durch Vergünstigungen, die ihnen in den theologischen Bildungsanstalten eingeräumt werden, b) durch einen den Professoren der Universität auferlegten 4jährigen Cyklus von 19 philologischen Vorlesungen (welcher Cyklus übrigens von Grammatik und Metrik nichts enthält), c) durch Aufstellung philologisch gebildeter Repetenten an jenen Anstalten. 2) Die Candidaten, denen übrigens eine akademische Vorbildung nicht vorgeschrieben ist, sollen in der Regel mindestens ein Jahr an den Uebungen des philologischen Seminars Theil nehmen. Dabei war die Voraussetzung immer noch, daß die Candidaten, sofern sie den theologischen Bildungsanstalten angehören, auch daneben noch Theologie studiren; Enthebung vom theologischen Studium war diesen nur außerordentlicherweise bei hervorragender Begabung in Aussicht gestellt. 3) Zur Prüfung der Candidaten, welche nach der bisherigen Praxis 2 Classen bildeten, Präceptoratscandidaten für untere, Professoratscandidaten für höhere Lehrstellen, werden neben praktischen Schulmännern und den Mitgliedern des Studienraths auch die Universitätslehrer (übrigens erst seit 1858) beigezogen. 4) Die Prüfung ist eine schriftliche und mündliche für beiderlei Candidaten. 5) Für die mündliche Prüfung sind bestimmte Schriftsteller vorgeschrieben, mit denen die Candidaten gründlich bekannt sein sollen, wobei ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Kenntnisse in der realen Alterthumskunde zu zeigen. 6) Es wird unterschieden zwischen obligaten und facultativen Fächern. 7) Die Zulassung der Candidaten für höhere Lehrstellen ist bedingt durch das Urtheil über eine von denselben zu liefernde, in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Umfang zu Hause auszuarbeitende wissenschaftliche Abhandlung aus dem Gebiete der classischen Philologie, wozu das Thema von der Prüfungscommission zeitig gegeben wird. 8) Zur Aufnahme in das philologische Seminar bedarf es keiner besonderen Prüfung mehr; die Theilnahme an praktischen Lehrübungen am Gymnasium ist freigegeben, die Beschränkung der Mitgliederzahl auf 10, ebenso das Lateinreden ist aufgehoben; endlich ist für den Fall der Ueberfüllung des philologischen Seminars die Sonderung in 2 Abtheilungen in Aussicht gestellt, eine Sonderung, welche übrigens erst seit einigen Jahren in Wirklichkeit getreten ist. Indessen geben sich diese Bestimmungen, welche in ihren Grundzügen auf den damals dem Studienrath beigegebenen Prälaten v. Roth zurückzuführen sind,*) zum Theil ausdrücklich als transitorische zu erkennen und es wird eine definitive Prüfungsordnung erst in Aussicht gestellt.

So ist denn, analog der am 20. Juli 1864 erlassenen Prüfungsordnung für die Candidaten des realistischen Lehramts, den 28. Nov. 1865 (Regierungsbl. S. 48 ff.)

*) S. Roth, Gymnasialpädagogik S. 313 ff.

eine Prüfungsordnung für die Candidaten des philologischen Lehramts und den 30. Aug. 1866 (Regierungsbl. S. 230 ff.) ein Statut für die Lehramtscandidaten des evangelisch-theologischen Seminars in Tübingen erlassen worden. Daneben erschien 26. Febr. 1866 eine Geschäftsordnung für die Prüfungscommission, in welcher alles, was hier zur Sprache kommen kann: wer prüft? in was wird geprüft? wie wird geprüft? wie wird das Ergebnis gezogen? eingehend besprochen ist. Die erste vollständig befriedigende Urkunde, welche Württemberg auf diesem Gebiete aufzuweisen hat. Dazu kam noch später eine Verfügung des Ministeriums vom 14. Juli 1868, enthaltend ein Statut für die katholischen Lehramtscandidaten des Wilhelmsstifts, sammt einer Verfügung des bischöflichen Ordinariats vom 21. Sept. 1868, betreffend Vergünstigungen für die katholischen Lehramtscandidaten, welche Geistliche sind. Aus diesen, wie anzunehmen ist, für längere Zeit abschließenden Bestimmungen werden nachstehende Momente hervorgehoben:

1) Neben andern Fachmännern werden akademische Lehrer zur Prüfung herbeigezogen. 2) Die Prüfung ist eine besondere: a) für Präceptorate b) für Professorate; die letztere setzt die erstere nicht voraus. Jede dieser Prüfungen kann in 2 Acten erstanden werden, welche aber höchstens 3 Jahre auseinander liegen dürfen. Der erste umfaßt vorzugsweise die alten Sprachen, der zweite die Realien und die Lehrproben. Schon das Erstehen der ersten Hälfte befähigt zu unständiger Verwendung. 3) Als ordentliche Vorbildung wird ein regelmäßiges Universitätsstudium betrachtet, wovon übrigens die Präceptoratscandidaten dispensirt werden können. 4) Zöglinge des evangelischen Seminars, welche unter die Lehramtscandidaten aufgenommen sind, können die völlige Enthebung vom Studium der Theologie verlangen, um sich einem gründlicheren und umfassenderen Studium der philologischen Disciplinen widmen zu können. Den katholischen Lehramtscandidaten, welche Zöglinge des Wilhelmsstifts sind, wird diese Vergünstigung nicht zu theil; dagegen wird ihnen in obengenannter bischöflicher Verfügung bei provisorischer Anstellung ein anständiger Gehalt (mindestens 600 fl.) in Aussicht gestellt, bei definitiver Anstellung auf eine mit einem Lehramt verbundene Kirchenstelle das Erstehen der Pfarrconcursprüfung für 3 Jahre, den Professoren höherer Lehranstalten auch ganz nachgesehen, die auf einer Lehrstelle zugebrachte Dienstzeit aber bei Beförderung zu einem Kirchendienst so berechnet, daß 2 Jahre im Lehramt gleich 3 Jahren in der Seelsorge angesehen werden. 5) Die Zulassung zur Professoratsprüfung ist von der Lieferung der obengenannten, zureichend erfundenen wissenschaftlichen Probearbeit abhängig. 6) Für beide Prüfungen sind die Fächer theils unerläßlich, theils beliebig. Unerläßlich sind für die Präceptoratscandidaten: classische Philologie, deutsche, französische Sprache, Arithmetik, Geschichte, Geographie, für Nichttheologen Religion; beliebig: Geometrie, Algebra, Gesang. Die Anforderungen sind sodann präcisirt, insbesondere die lateinischen und griechischen Schriftsteller, in welchen geprüft werden kann, näher angegeben. — Für die Professoratscandidaten sind unerläßlich: classische Philologie, Geschichte, deutsche Sprache; beliebig: Philosophie, Mathematik, Physik, Geographie, französische, hebräische Sprache, in beiden Fällen mit gesteigerten Anforderungen, welche übrigens ebenfalls genau bestimmt sind. Dazu kommen für beiderlei Candidaten je 2 Probelectionen. 7) Bei Feststellung der Zeugnisse, für welche 3 Stufen (zureichend, gut, recht gut) mit Unterabtheilungen bestehen, wird ein besonderes Gewicht gelegt auf die Kenntnisse in classischer Philologie und auf die Lehrproben.

Die Statuten des philologischen Seminars sind im J. 1867 ebenfalls neu gedruckt worden mit einigen Zusätzen, von denen der eine bemerken läßt, daß das philologische Seminar auch eine Büchersammlung hat, der andere die Zöglinge auf das im J. 1867 neu errichtete provisorische Seminar für moderne Philologie und die dort gebotene Gelegenheit hinweist, sich auch in den neueren Sprachen, besonders der deutschen und französischen, die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben (§. 10 und 18).

Eine besondere Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864 (Regierungsbl. S. 128) besteht noch für die sogenannten Collaboratoren, unter welchem Namen nach einer Bekanntmachung vom 1. Oct. 1859 (Regierungsbl. S. 148) die Lehrer an den untersten Abtheilungen der Real- und Lateinschulen, welche in der Regel Knaben von 8—10 Jahren zu unterrichten haben, begriffen werden. Ausdrücklich unterschieden werden von diesen in der genannten Bekanntmachung die Elementarlehrer (für Knaben von 6—8 Jahren), welche noch in keiner fremden Sprache unterrichten. Für diese genügt die Erstehung einer Prüfung für Volksschullehrer, obwohl sie nicht in die Kategorie derselben gehören, sondern, wie oben bemerkt, als Vorbereitungslehrer für Gelehrten- und Realschulen mit diesen in organischem und rechtlichem Zusammenhang stehen. Die Prüfung der Collaboratoren verlangt von allen Candidaten, außer der Kenntnis der biblischen Geschichte und Geographie, kalligraphische Proben in deutscher und lateinischer Schrift, einen deutschen Aufsatz, elementare Kenntnisse in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Arithmetik, sodann, je nachdem dieselben für Lateinschulen oder Realschulen verwendet werden wollen, Uebersetzungen ins Lateinische und aus dem Lateinischen oder ins Französische und aus dem Französischen, nebst Kenntnissen der Elementargrammatik der einen oder anderen oder beider Sprachen. Außerdem können sich dieselben auch in ebener Geometrie, Zeichnen und Gesang prüfen lassen.

Gehen wir nun zu den inneren Verhältnissen der Gelehrtenschulen, den Unterrichtsgegenständen, der Methode und Disciplin über. Die veränderten Zeitansichten über Erziehung und Unterricht haben auch hier manche Veränderung hervorgerufen. Von Unterrichtsgegenständen verschwinden aus den Lateinschulen die Logik und Rhetorik, die hebräische Sprache, die lateinische Versification.*) Dagegen erscheint auf dem Lehrplan die französische und deutsche Sprache mit regelmäßigen Aufsatzübungen für die ältesten Schülerclassen. Es wurde ein den lateinischen und Realschulen gemeinschaftliches confessionsloses deutsches Lesebuch amtlich abgefaßt und 1867 eingeführt. Ferner erscheinen Geographie und Geschichte, letzterer Unterricht durch eine besondere Instruction und amtliche Ausgabe von Zeittafeln im J. 1855 geordnet und auf die 3 oberen Altersclassen in griechische, römische und deutsche Geschichte vertheilt. Für einen ordentlichen Unterrichtsgegenstand wurde ferner ein methodischer Gesangunterricht (1822) und die Gymnastik (1845 und 1864) erklärt, letztere namentlich als obligates Fach in die Reihe der öffentlichen Lectionen eingefügt, nach einem eigenthümlichen, an das Spieß'sche sich anschließenden System des Prof. Jäger in Stuttgart; die Religionsstunden hörten auf, bloße Uebungen oder Gedächtnissache zu sein, vielmehr wurde der Unterricht selbst auf Kenntnis und Lectüre der heiligen Schrift und auf eine rationelle Erklärung der Glaubenswahrheiten begründet und in vielen Schulen, in den katholischen überall, den Geistlichen übertragen, das religiöse Memoriren aber von Sprüchen und Liedern, des Katechismus und Confirmationsbüchleins im J. 1855 amtlich geregelt. Seit 1822 bildet das Fach der Religion einen stehenden Prüfungsgegenstand beim Landexamen. Ebenso wurden eigene

*) In den „Vorschriften für die neue Einrichtung des combinirten Seminars Maulbronn" vom 11. Febr. 1807, welchen sich die für Schönthal vom 21. Oct. 1810 anschließen, wird angeordnet, daß ein besonderer Vortrag, unter anderem auch über Rhetorik und Aesthetik, künftig zu unterbleiben habe, vielmehr die wesentlichen Grundsätze dieser Wissenschaften praktisch bei der Lectüre der classischen Autoren, dieser „Muster der Beredsamkeit und des Geschmacks" gezeigt und erläutert werden sollen (§. 3). Die Logik, heißt es §. 10, ist in keinem Fall mehr nach dem alten Compendium, sondern entweder nach eigenem Plane, oder nach einem neueren Lehrbuch vorzutragen. Hiemit war auch das Verschwinden der logischen und rhetorischen Definitionen des alten Compendiums aus den Lateinschulen und vom Landexamen gegeben (Reyscher a. a. O. S. 345 u. 349). Das Hebräische und die „eigene Versification" fallen nach einem Erlaß vom 29. April 1841 (Reyscher S. 761) weg. Das Hebräische sollte zum erstenmal im Landexamen 1842 nicht mehr vorkommen. Lateinische Prosodie und Metrik sollte übrigens fortwährend gründlich eingeübt werden.

Stunden für Kalligraphie bestimmt, zu diesem Zweck ein Normalalphabet ausgegeben und die deutsche Rechtschreibung für die württembergischen Schulanstalten amtlich festgestellt (1861). In den Unterricht der Arithmetik*) wurden allgemein die Decimalbrüche, neuestens (seit 1871) das metrische System aufgenommen und derselbe überhaupt, da auch hier wieder der Einfluß des Landexamens sich geltend machte, gründlicher und methodischer betrieben, auch auf eine höhere Stufe fortgeführt; im J. 1822 hatte man sich noch mit Kenntnis und Uebung in den 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen begnügt (Reyscher a. a. O. S. 506 f.). An die Stelle der Lösung von Aufgaben durch den sogenannten Rees'schen Satz oder durch Proportionen kam die Lösung von mannigfaltigen Aufgaben aus dem täglichen Leben durch Schluß in Aufnahme. Auch für das facultative Zeichnen ist fast überall durch Herbeiziehung von Lehrkräften der Realschule oder Volksschule gesorgt. Durch alles dieses wurde das Gebiet der alten Sprachen in etwas beschränkt, doch traf die Beschränkung vorzugsweise das Latein, welchem früher ganz unverhältnismäßig viel Zeit, zum Theil bis 25 Stunden in der Woche gewidmet wurden. Das Lateinsprechen in den Schulen hörte schon gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ganz auf. Auch die vielen lateinischen Schreibübungen wurden ermäßigt, dagegen mündliche Uebungen im Uebersetzen aus der Muttersprache in die lateinische üblich. Verhandlungen, welche auf Veranlassung der Studienbehörde über weitere Ermäßigung dieser Uebungen auch in den unteren Classen der Gelehrtenschulen gepflogen wurden, hatten keinen weiteren Erfolg für diese, als daß eine Ermäßigung in den betreffenden Themen des Landexamens in Aussicht gestellt wurde. Uebrigens gewann der lateinische Unterricht, was er an Ausdehnung verlor, an Concentration und innerem Gehalt. Ein entschiedener Fortschritt geschah auf dem Gebiete des griechischen Unterrichts. Derselbe wird zwar in den kleinen Landschulen immer nur einer Minderzahl der Schüler und zwar häufig privatim ertheilt; es wird aber darin weit mehr geleistet als früher, obwohl der Unterricht später begonnen wird. Der Grund liegt theils in der Verbesserung der Methode und in der erhöhten Energie des Unterrichts, theils in dem Fortschritt der Wissenschaft und der davon abhängigen Schulbücher. Nach diesem gestaltet sich der Lehrplan einer Lateinschule für Schüler von 12—14 Jahren folgendermaßen:

Latein	12—15 St.
Französisch	2— 3 „
Deutsch	1— 2 „
Religion	2 „
Geschichte und Geographie .	3 „
Arithmetik	2— 4 „
Gesang	1 „
Kalligraphie	1 „
Turnen	3— 4 „
	27—35 St.

ohne Gymnastik 24—31 Stunden. Die höchste Zahl, berechnet für Schulclassen von mehreren Altersabtheilungen, vermindert sich für den Einzelnen um 5—6 Stunden unmittelbaren Unterrichts, während andererseits für die Griechischlernenden noch 4 bis 6 weitere Stunden hinzukommen. Eigenthümlich für diese lateinischen Landschulen bleibt der facultative Charakter des Griechischen,**) ungeachtet fast überall neben den Lateinschulen und Gymnasien kleinere oder größere Realschulen bestehen. Ebenso kann es auffallen, daß an einigen dieser Lateinschulen unter diesen Verhältnissen noch Geometrie gelehrt

*) Auch dieser Unterricht ist allerneuestens durch die „Methodische Grammatik des Schulrechnens ... v. Oberstudienrath Fischer 1872" geordnet worden.

**) Für Gymnasialschüler wird die Dispensation vom griechischen Unterricht nach neuesten Erlassen für die Zukunft bedeutend erschwert.

wird. Naturkunde kommt nicht vor.*) Der Lehrplan größerer Anstalten, an welchen je eine Altersabtheilung einer besonderen Classe zugetheilt ist, erscheint folgendermaßen. Wir geben den Lehrplan des auf diese Weise organisirten Tübinger Gymnasiums für Schüler von 13—14 Jahren: Latein 12 Stunden, Griechisch 6, Französisch 2, Deutsch 1, Religion 2, Geschichte und Geographie 3, Arithmetik 2, Gesang 1, Kalligraphie 1, Turnen 3, zusammen 33, ohne Turnen 30 Stunden. Für die nicht griechisch lernenden Schüler, welche freilich in Tübingen eine fast verschwindende Minderheit bilden, auch nach neuester Anordnung nur aus dringenden Gründen dispensirt werden sollen, fallen noch 6 weitere Stunden unmittelbaren Unterrichts weg.

Die Schriften nun, die gelesen werden, sind theils einzelne Schriftsteller, wie Cornelius Nepos, Cäsar, Curtius, Cicero, Livius, entweder ganz oder in Auszügen wie die von Jordan, theils Chrestomathieen, lateinische und griechische mit Stücken aus Cornelius Nepos, Cäsar, Livius, Cicero, die griechischen aus Isokrates, Xenophon, Thucydides, Platon, Apollodor, Arrian, Lucian ꝛc. mit elegischen oder epischen Stücken (so die Chrestomathie von Mezger und Schmid). Für die Lectüre lateinischer Dichter werden die Anthologieen von Roth oder Gaupp gebraucht und damit das heroische sowie das elegische, wohl auch das iambische und trochäische Versmaß zur theoretischen Kenntnis der Schüler gebracht.

Auch in den oberen Classen der Gymnasien und insbesondere in den Seminarien erlitten die Unterrichtsfächer wesentliche Aenderungen. Zwar besteht in Württemberg kein Normallehrplan wie in Preußen. Es wurde ein solcher 1847 von einer dazu besonders beauftragten Commission entworfen, von der Studienbehörde berathen und im J. 1852 redigirt, jedoch niemals veröffentlicht. Derselbe blieb bei den Acten des Studienraths, welcher nach den dort aufgestellten Normen sich richten sollte. Nichtsdestoweniger sind sich die Lehrpläne dieser Anstalten im wesentlichen gleich. Das Lateinreden, sowie die Uebungen in Versification, die lateinische Logik und Rhetorik sind auch hier in Abgang gekommen. Die lateinischen Schreibübungen sind auf 2, hie und da 3 Stunden reducirt, die Uebungen im griechisch Schreiben aber so weit freigegeben, daß an die Stelle der Uebersetzung in das Griechische eine schriftliche Uebersetzung eines griechischen Dictats treten kann. Durch die Einführung bei den maßgebenden Prüfungen haben sich diese Dictate auch in den Gymnasien eingebürgert. Für die Candidaten gewißer Berufsarten wie der Cameral-, Regiminal-, Forstwissenschaft ist das Griechische nicht obligat**) und wird in den Gymnasien meist durch eine für diese erhöhte Stundenzahl im Französischen ersetzt. Nur am Stuttgarter Gymnasium findet eine Dispensation vom Griechischen nicht statt, indem diejenigen, die nicht Griechisch lernen, dort das Realgymnasium zu besuchen haben. Sonst ist der Unterschied zwischen obligaten und facultativen Unterrichtsfächern, wie er früher am Stuttgarter Gymnasium und an den Klosterschulen bestand, mit Ausnahme des Englischen, Italienischen und Hebräischen aufgehoben; vielmehr sind außer dem Lateinischen und Griechischen auch Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Chemie, deutsche Sprache und Literatur, französische Sprache, philosophische Propädeutik, Religion, an einzelnen Anstalten auch Alterthümer, Mythologie, endlich Naturgeschichte und Turnen (sofern nicht ärztlich bescheinigte Gesundheitsrücksichten dispensiren) für alle Schüler obligat. Bei einer Summe von 28—32 Wochenstunden, wobei die obligaten 3—4 Turnstunden nicht eingerechnet sind, entfallen für sprachlichen Unterricht 18—20 Stunden (8 Latein, 6 Griechisch, 2—4 Französisch, 2 deutsche Sprache und Literatur), für Geschichte und Geographie 3—4, für Religion 2 (Kenntnis der Bibel, zum Theil in der Ursprache, Hauptsätze der Glaubens- und Sittenlehre, auch Kirchengeschichte), für Mathematik 2—4 (Algebra, Planimetrie, ebene Trigonometrie, Stereometrie), für Naturwissenschaften 2

*) Die Erklärung dieser eigenthümlichen Erscheinungen mag in dem liegen, was in den beiden Artikeln: Lateinische Schule, namentlich dem zweiten besprochen wird. Schmid.

**) Nach den neuestens gepflogenen Verhandlungen über die Einrichtung der Maturitätsprüfung wird dabei die Dispensation vom Griechischen für Gymnasialschüler in Zukunft wegfallen.

(Naturgeschichte für die zwei unteren, Naturlehre und Chemie für die zwei oberen Classen) für philosophische Propädeutik 1—2 (Logik und Psychologie, auch Rhetorik) Wochenstunden. Daneben bieten die Gymnasien noch Unterricht in hebräischer, englischer, italienischer Sprache, in Musik und Zeichnen. Die Lectüre im Lateinischen und Griechischen verbreitet sich über Sallust, Livius, Cicero's Reden, Briefe, philosophische und rhetorische Schriften, Tacitus, Vergil, Ovid, Horatius, auch Auszüge aus andern Lyrikern und Elegikern, ferner über Xenophon, Herodot, Thukydides, Demosthenes, Lysias, Plato, Homer, Tragiker, besonders Sophokles, und Lyriker. Durch den ganzen 4jährigen Curs gehen mündliche und schriftliche Uebungen im Uebersetzen ins Lateinische, theilweise ins Griechische und Französische. Lateinische Aufsätze werden nicht gemacht; dagegen sind in jedem Schuljahr 6—8 deutsche Aufsätze zu fertigen. Mit dem Unterricht in Mathematik sind mathematische Aufgaben, mit dem in Geschichte das Memoriren vorgeschriebener geschichtlicher Data und Zahlen, mit dem in Naturgeschichte sind an manchen Anstalten botanische und mineralogische Excursionen verbunden. An allen Gymnasien und Seminarien befinden sich Bibliotheken, physikalische Apparate, an den Gymnasien auch naturwissenschaftliche Sammlungen, an den Seminarien Sammlungen von Musikalien und musikalischen Instrumenten; zu diesen Lehrmitteln fließen die Fonds aus öffentlichen Kassen, ohne bedeutendere Belästigung der Schüler, welche an einzelnen Anstalten kleine Beiträge für die Bibliothek entrichten, meist aus der Staatskasse, doch auch aus örtlichen Mitteln und aus den Kassen, welche unter dem Namen Rectoratskassen von den Vorständen verwaltet werden und ihre Zuflüsse theils vom Staat und von den Gemeinden, hauptsächlich aber aus den Intercalargefällen erledigter Stellen erhalten. Hierüber wird alljährlich der Staatsbehörde Rechnung abgelegt, über die Lehrmittel und Geräthschaften der Anstalten aber ein Inventar geführt. Aus diesen Rectoratskassen werden auch die Kosten für die Programme bestritten, welche von den meisten Gymnasien jährlich, von einem nur alle 2 Jahre, am Schluße des Schuljahrs, von den Seminarien je im 4. Jahre beim Abgang eines Curses auf die Universität ausgegeben werden. Dieselben enthalten theils eine wissenschaftliche, von einem der Lehrer an den oberen Classen geschriebene Abhandlung, theils von dem Vorstande Nachrichten über die Geschichte, die äußeren und inneren Verhältnisse, die Lehreinrichtung und die Statistik des Gymnasiums in dem abgelaufenen Zeitraum. Es besteht ein organisirter Programmentausch mit den parallelen Anstalten der übrigen Staaten des deutschen Reichs, mit Ausnahme von Bayern.

Den Schluß der Gymnasialstudien bildet die Maturitäts-(Abiturienten-)prüfung (s. d. Art. Prüfungen Bd. VI. S. 453—504), durch welche die Reife der Candidaten für die Universität erwiesen werden soll. Abweichend von der Uebung im übrigen Deutschland wird diese Prüfung in Stuttgart von einer eigens dazu aus den Lehrern der verschiedenen Landesanstalten jedesmal besonders zusammengesetzten Commission unter der Leitung der Oberstudienbehörde zweimal im Jahre vor Ostern und vor Michaelis abgehalten.*) Die Einführung dieser Prüfung stammt aus den Jahren 1809 und 1811 und hatte zunächst einen militärischen Grund (vgl. Reyscher a. a. O. XI. 2. Einleitung S. CXL—CXLV). Da die Studirenden von der Conscription befreit waren, wollte man den Zudrang zum Studiren, dessen Grund häufig Fahnenflucht war, controliren und beaufsichtigen, die Zöglinge der niedern Seminarien waren bis zum J. 1829 einer solchen Prüfung in Stuttgart nicht unterworfen. Im J. 1829 (Reyscher a. a. O. S. 598 ff.) wurde auch für diese eine solche Prüfung angeordnet, welche den Charakter eines abermaligen Concurses hatte, da auch anderen Candidaten, als denen, welche in den Seminarien gebildet waren, die Theilnahme daran und die Bewerbung um die Aufnahme in das theologische Seminar zu Tübingen gestattet, somit der Besitz der Beneficien für die bisherigen Inhaber aufs neue in Frage gestellt wurde. Diejenigen Candidaten, welche

*) Die Einführung des in Preußen üblichen Verfahrens bei dieser Prüfung steht übrigens auch in Württemberg in nächster Zeit zu erwarten.

die Theologie außerhalb des Seminars zu ſtudiren beabſichtigen, ſind jedoch nicht an dieſe Prüfung, welche immer im Herbſt ſtattfindet, gebunden, ſondern können ſie auch an Oſtern erſtehen. — Wäre dieſe Maturitätsprüfung mit Ernſt, Strenge und Conſequenz nach feſten Grundſätzen durchgeführt worden, ſo hätte ſie für die oberen Gymnaſialclaſſen eine gleich vortheilhafte Rückwirkung haben können, wie das Landexamen für die Lateinſchulen. Da aber keine beſtimmte Vorbildung verlangt, da den Lehrern an den Gymnaſien kein entſcheidender Einfluß auf die Zulaſſung zur Prüfung eingeräumt, da ferner auch keine Altersgrenze vorgeſchrieben war, die Anforderungen bei der Prüfung aber eine außerordentliche Weite geſtatten und die Prüfung ſelbſt immer von den Profeſſoren des Stuttgarter Gymnaſiums und mit großer Nachſicht vorgenommen wurde, ſo hatte dieſe Einrichtung vielmehr eine nachtheilige Einwirkung auf die Leiſtungen der Gymnaſien, deren Lehrer und Vorſtände gar oft mit Verdruß es anſehen mußten, daß die unreifſten Menſchen noch würdig erfunden wurden, die akademiſchen Studien zu beginnen (man vgl. Reyſcher a. a. O. XI. S. CXLIII. die dort angeführten Urtheile competenter Richter aus den vierziger Jahren). Es wurden daher in den Jahren 1850 bis 1854 die Beſtimmungen über dieſe Prüfung abgeändert in der Richtung, daß 1) eine Altersgrenze für Erſtehung derſelben, nemlich die Zurücklegung des 18. Jahrs in dem Semeſter, in welchem die Prüfung erſtanden wird, feſtgeſetzt, 2) den Lehrern an den Gymnaſien eine entſcheidende Stimme für die Zulaſſung zur Prüfung eingeräumt wurde, ſo daß dieſe nur unter Vorausſetzung der Reifeerklärung von Seiten des Lehrercollegiums erfolgen konnte, 3) die Prüfung ſelbſt aber nur den Charakter einer Reviſion der von den Lehrern ausgeſtellten Zeugniſſe haben und ſich deshalb nicht auf alle Fächer, ſondern nur auf fünf Hauptfächer (Latein, Griechiſch oder Franzöſiſch, Deutſch, Mathematik, Geſchichte) erſtrecken, 4) endlich für diejenigen, die keine ordentlichen Gymnaſialſchüler geweſen, Hoſpites und Externe durch Prüfung in 2 weiteren Fächern, wobei die Wahl gelaſſen iſt zwiſchen Franzöſiſch, Logik und Geographie, erſchwert werden ſollte. Nach dieſen Grundſätzen wird die Maturitätsprüfung, welche im Lateiniſchen, Griechiſchen oder Franzöſiſchen eine mündliche und ſchriftliche, in den übrigen Fächern bloß eine ſchriftliche iſt, abgehalten. Die bedeutende Entſcheidung, welche damit in die Hände der Lehrercollegien gelegt iſt, mußte natürlich wohlthätige Folgen für die Gymnaſialſtudien haben. Dagegen erſcheint die ad 1) gegebene Beſtimmung einer Altersgrenze, die überdies durch Dispenſationen von höherer Stelle faſt illuſoriſch gemacht wird, unnöthig, wofern beſtimmt würde, daß die Gymnaſialſchüler den Gymnaſialcurs vollſtändig durchlaufen haben müßten. Das 18. Jahr wird durchſchnittlich von der Hälfte der Schüler des letzten Gymnaſialcurſes (Oberprima) in der erſten Hälfte des Jahres zurückgelegt. Es kann alſo die Hälfte der Schüler jenes Curſes die Prüfung vor Vollendung des Gymnaſialcurſes erſtehen, wenn ſie das Reifezeugnis erhalten. Dieſes kann aber den beſſeren Schülern in der Regel nicht verſagt werden, wenn man nicht ein Gewicht darauf legen darf, daß den Schülern ein Halbjahr an dem Gymnaſialcurs mangelt, alſo alle diejenigen Unterrichtsgegenſtände, welche im letzten Halbjahr behandelt werden, in Lectüre der Claſſiker, in Religion, deutſcher Literatur, Mathematik, Geſchichte, Philoſophie, ihnen entgehen. Es kann auf dieſe Weiſe vorkommen und kommt vor, daß auch Schüler des vorletzten Gymnaſialcurſes (von Unterprima), welchen alſo der ganze letzte Gymnaſialcurs abgeht, zur Prüfung zugelaſſen werden, wofern ſie nur die Altersbeſtimmung erfüllen und das Reifezeugnis erlangen, welches manchmal auch dieſen ertheilt werden muß und von dem Erfolg der Prüfung als berechtigt beſtätigt wird. Zwei Schüler des Tübinger Gymnaſiums, welche in dieſem Falle waren, haben im Herbſt 1872 die Maturitätsprüfung mit Erfolg erſtanden. Das Zeugnis der Reife aber kann den Schülern, welche das geſetzliche Alter haben, nicht verſagt werden, wenn man von ihnen annehmen darf, daß ſie in ſittlicher und intellectueller Beziehung diejenigen Bedingungen erfüllen, welche in der „Inſtruction für die Lehrerconvente zur Beurtheilung der Reife“ (Correſpondenzbl. für

Gelehrten- und Realschulen 1854 Nr. 9) gestellt sind. Da nun nicht selten auch von Schülern des vorletzten Curses angenommen werden kann, daß sie den Grad der Kenntnisse, diejenige Reife der Geisteskräfte, endlich die sittliche Festigkeit erlangt haben, welche dort gefordert ist, so muß diesen dann, wenn sie die Altersbedingung erfüllen, das Zeugnis der Reife ertheilt werden, obschon ihnen noch ein ganzes Jahr zur Absolvirung des Gymnasialcurses fehlt. Offenbar wäre eine Bestimmung, welche die Absolvirung des Gymnasialcurses verlangte, viel wichtiger, als eine Altersbestimmung. Die Reife kann vor der festgesetzten Altersstufe da sein, sie kann auch nach derselben fehlen. Dagegen muß es als ein wesentlicher Mangel der Vorbildung erkannt werden, wenn dem Schüler ein halbes Jahr oder gar ein Jahr der ordentlichen Gymnasialbildung fehlt. Es ist doch nicht anzunehmen, daß dieselben das Fehlende durch Privatstudien ersetzen können. Dispensationen aber, wo sie in dringenden Fällen nöthig erschienen, könnte man auch hier ebensowohl eintreten lassen, als sie bei der Frage wegen des Alters zuläßig erscheinen. Scheut man sich aber, den Grundsatz auszusprechen, daß ein Candidat der Maturitätsprüfung einen Gymnasialcurs vollständig absolvirt haben solle, so sollte wenigstens der Umfang der erforderlichen Kenntnisse näher bestimmt und die vage Bestimmung der Forderung „ziemlich gut" nicht allein als Norm betrachtet werden. Wir meinen, es sollte z. B. gesagt werden, der Candidat müße einen Curs über Logik, Trigonometrie, Stereometrie, allgemeine Geschichte bis auf die neueste Zeit ꝛc. so absolvirt haben, daß der Lehrerconvent ihm darin ein Zeugnis ertheilen könne. Daraus würde sich von selbst die Vollendung des Gymnasialcurses ergeben. Ein anderes Mittel, dem verfrühten Anbringen zur Maturitätsprüfung vorzubeugen, bestände darin, daß dieselbe nur einmal im Jahr, nemlich im Herbst am Schluße des Schuljahrs vorgenommen würde, wie dies neuestens für die Abiturienten des Realgymnasiums bestimmt worden ist (s. u.). Schließt das Schuljahr nicht an Ostern, so ist in der Organisation der Gymnasien gewiß kein Grund vorhanden, eine Abiturientenprüfung an Ostern anzustellen.

Im übrigen glauben wir der Einrichtung einer Centralprüfung, wie sie in Württemberg besteht, den Vorzug geben zu sollen vor den im übrigen Deutschland eingeführten Abiturientenprüfungen am Orte der Gymnasien. Diese letztere Einrichtung hat einen gewaltigen Prüfungsapparat, welcher auf den Gang des Unterrichts störend einwirken muß, in ihrem Gefolge, während die Maturitätsprüfung in Württemberg in den Gymnasien kaum bemerkt wird. Die nothwendige Anwesenheit eines Commissärs der Studienbehörde, welcher an den Gymnasien herumreisen und die Gleichmäßigkeit des Maßstabs und der Behandlung überall herstellen und aufrecht halten soll, aber schwerlich kann, bringt es mit sich, daß die Abiturientenprüfungen bereits in die Mitte des Semesters fallen können, wobei nicht nur die schon berührte Störung im Unterricht eintritt, sondern auch für den Rest des Semesters ein Nachlassen der Abiturienten im Eifer und Interesse zu befürchten steht. In Württemberg würde dem K. Commissär, der bei diesen Prüfungen an 7 Gymnasien und wohl auch an etlichen Lyceen und einem Seminar anwesend zu sein hätte, ein Zeitaufwand von fast einem Vierteljahr erwachsen, während er bei den 2 Centralprüfungen nur etwa je eine Woche in Anspruch genommen ist. Weiterhin glauben wir, daß die Unparteilichkeit und Objectivität des Urtheils doch da besser gewahrt ist, wo eine aus den verschiedenen Lehranstalten jedesmal besonders zusammengesetzte Commission unter dem Vorsitz des studienräthlichen Beamten entscheidet, als da wo diese Entscheidung in die Hände der bisherigen Lehrer gelegt ist, die namentlich an kleineren Orten bei aller Festigkeit und Gewissenhaftigkeit doch persönlichen Rücksichten weit mehr zugänglich sind, als dies bei einer gemischten Commission am Sitze der Provinz oder des Landes der Fall sein kann (vgl. d. Artikel Maturitätsprüfung Bd. VI. bes. S. 463 und 464). Wir halten es ferner nicht für wahrscheinlich, daß der studienräthliche Commissär im Stande ist, gegenüber von Lehrercollegien die Gleichheit des Maßstabes und Standpunctes immer so zu wahren, wie es sein sollte. Vielmehr befürchten wir, es möchte trotz aller Controle eine Verschiedenheit der Behandlung bei den einzelnen Gymnasien eintreten und bei den

einen eine mildere, bei den anderen eine strengere Praxis sich bilden, so daß den ersteren dann auch natürlicherweise die Candidaten sich gerne zuwendeten. Diese Befürchtung erscheint als eine wohl begründete, wenn wir lesen, daß diese Regierungscommissäre nicht immer erscheinen können (vgl. d. Art. Visitation IX. S. 712 und Baden I. 410) oder durch anderweitige Stellvertreter, durch Theologen, Juristen, Mathematiker, Historiker, welche keine fachmäßige Bildung besitzen, vertreten werden (vgl. d. Art. Maturitätsprüfung VI. S. 474), oder wenn sich das K. preußische Ministerium zu Erlassen veranlaßt sieht, wie solche z. B. bei Wiese d. h. Schulwesen in Preußen S. 217 und 223 angeführt werden, in welchen der K. Commissär erinnert wird, dem Uebelstand zu steuern, daß bei dem einen Gymnasium von der mündlichen Prüfung fast immer, bei der andern fast niemals dispensirt daß die Fassung der Maturitätszeugnisse unbestimmt gehalten, überhaupt die Bestimmungen des Reglements nicht genau beobachtet werden. Daß die Schüler vor ihren bisherigen Lehrern, die ihnen bekannt sind, in der Prüfung sich freier bewegen, als wenn sie unbekannten und neuen gegenüberstehen, ist wohl richtig, aber bei dem geringen Gewicht, das der mündlichen Prüfung beigelegt wird, von welcher man in Preußen sogar dispensirt werden kann, von keinem Belang. Dagegen aber ist zu bemerken, daß die prüfenden Lehrer gegenüber von den Schülern ihrer eigenen Anstalt die nöthige Objectivität, Freiheit und Unbefangenheit des Urtheils nicht so leicht bewahren, wie bei fremden. Man wird ferner darauf hinweisen dürfen, daß die Central- oder Provincialschulbehörde durch die an ihrem Sitze vorzunehmende Prüfung eine für sie höchst erwünschte unmittelbare Anschauung und Uebersicht über die Leistungen der Landesgymnasien erhält. Den Gymnasien selbst wird ihr Recht doch wohl hinreichend gewahrt durch die in ihre Hände gelegte Entscheidung über die Reife und die davon abhängige Zulassung der Candidaten zur Prüfung. Die Kosten aber, welche den Candidaten durch die Reise an den Prüfungsort auferlegt werden, dürften kaum in Betracht kommen, wenn man einerseits die kurze Dauer der Prüfung, sodann die Leichtigkeit und Billigkeit des Verkehrs, endlich den Umstand erwägt, daß viele Candidaten in der Hauptstadt Verwandte haben, bei denen sie Unterkunft finden. Obschon also der Antrag, unsere Centralmaturitätsprüfung in eine Localabiturientenprüfung zu verwandeln, schon zweimal, im J. 1850 und im J. 1871 in der Kammer der Abgeordneten gestellt worden ist, würden wir doch rathen, bei der bisherigen Uebung zu bleiben und diese Württemberg eigenthümliche Einrichtung als eine bessere beizubehalten.*) Uebrigens enthält die österreichische Gymnasialzeitschrift vom J. 1868 S. 466 ff. unter dem Titel „Zur Maturitätsprüfung" Vorschläge von Parthe, welche in vielen Beziehungen auf die in Württemberg eingeführte Prüfungsordnung hinauslaufen.

Wir fügen noch das Nöthige an über die Berechtigung der Gymnasien zur Ausstellung gültiger Zeugnisse für die wissenschaftliche Qualification zum einjährig freiwilligen Militärdienst. Zu Ausstellung dieser Zeugnisse sind in Württemberg berechtigt die Gymnasien in Ehingen, Ellwangen, Heilbronn, Rottweil, Stuttgart, Tübingen, Ulm, die Seminarien zu Blaubeuren, Maulbronn, Schönthal, Urach, das Realgymnasium Stuttgart (Realschule erster Ordnung), die Lyceen (Progymnasien) in Hall, Ludwigsburg, Oehringen, Ravensburg, Reutlingen. Es mögen auch sogleich die Realschulen hier genannt werden, nemlich die Realanstalten (Realschulen

*) Eine Besprechung dieser Frage, angeregt von dem Abg. Bucher, hat auch bei der Berathung des Budgets für das Cultministerium in der Session von 1871 stattgefunden. Wir haben, nachdem obiges schon geschrieben war, aus der Debatte mit Befriedigung entnommen, daß der Herr Minister die bisherige Einrichtung ungefähr aus denselben Gründen in Schutz genommen hat, die wir angeführt haben. Verhandl. d. Abg. 1871/72, 2 Prot.-Band S. 590 u. 596. Diese Besprechung endigte übrigens damit, daß die Kammer mit einer zuerst zweifelhaften Majorität sich für eine Bitte an die Regierung aussprach, „an der Stelle der sogenannten Maturitätsprüfung in Stuttgart an den einzelnen Landesgymnasien Abiturientenprüfungen einzuführen." Nachtrag: Wir entnehmen einem neuesten Erlaß, daß die Behörde dieser Bitte Folge zu geben entschlossen ist.

2. Ordnung) zu Eßlingen, Hall, Heilbronn, Reutlingen, Stuttgart, Ulm, ferner die Realanstalten (höheren Bürgerschulen) in Biberach, Calw, Ludwigsburg, Nürtingen, Rottweil, Tübingen, (Reichsgesetzblatt von 1872, Nr. 8, S. 62 ff.). Was nun die Gymnasien und Lyceen betrifft, so kann ein Zeugnis über die wissenschaftliche Qualification zum einjährig freiwilligen Militärdienst während des ganzen Curses des Obergymnasiums ausgestellt werden, in VII. (Untersecunda) jedoch nur, wenn die Schüler mindestens ein Jahr der Classe angehört, an allen Unterrichtsgegenständen Theil genommen, sich das Pensum der Classe VII. gut angeeignet und sich gut betragen haben. Hiebei bleibt es den Lehrern und dem Vorstand überlassen, mit diesen Schülern allen oder auch mit einzelnen, wo sie es nöthig finden, eine Prüfung in einzelnen oder in allen Fächern des Gymnasialunterrichts anzustellen. Diejenigen Schüler aber, welche vom Griechischen dispensirt sind, haben entweder auch die Classe VIII. zu absolviren, oder sich nach einjährigem Besuch der Classe VII. einer über alle andere Lehrfächer dieser Classe ausgedehnten Prüfung zu unterziehen, von deren Erfolg die Ausstellung des Zeugnisses abhängt. Das Schema für dieses Zeugnis ist in der Militärersatzinstruction §. 154. 5 vorgeschrieben. — Viel strenger und umständlicher ist das Verfahren für diesen Zweck in den Realanstalten, wovon unten die Rede sein wird.

Was die Methode des Unterrichts betrifft, so hat sich die alte streng grammatische (synthetische) Methode, welche langsam vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fortschreitet, erhalten; die Versuche der Analytiker, den umgekehrten Weg zu gehen und vom Ganzen zum Einzelnen, vom Zusammengesetzten zum Einfachen herabzusteigen, sind im Unterricht sowohl der alten, als der neuern Sprachen Versuche geblieben. Man überzeugte sich, daß eine methodische Uebung der Geisteskräfte sowie ein gründliches Wissen dabei nothleide. Dagegen hat sich die Methode, nachdem die lateinische Sprache ihre praktische Bedeutung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch verloren, theils von selbst, theils infolge von Weisungen der Behörde von den Hülfsmitteln mehr abgewendet, welche zu einer mehr mechanischen Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache führten, wir meinen die Uebungen im Sprechen und Schreiben der Sprache, und in der Versification. Das Lateinsprechen hat wie außer der Schule so auch in der Schule aufgehört. Im schriftlichen Gebrauch der Sprache ist eine entschiedene Abnahme der stilistischen Fertigkeit, eine dürftigere Kenntnis von Vocabeln und Phrasen, damit aber auch eine größere Schwerfälligkeit im Verstehen und Erklären der Schriftsteller eingetreten. Eine Vergleichung der Aufgaben, wie sie für die Composition und Exposition bei den einflußreichen Prüfungen, wie dem Landexamen und der Maturitätsprüfung, vor 20 und 30 Jahren gestellt wurden und jetzt gestellt werden, weist eine bedeutende Ermäßigung der Anforderungen nach. Es ist aber eine Strömung vorhanden, welche hierin noch weiter gehen und die Compositionen besonders für die oberen Classen entweder ganz aufheben oder auf ein Minimum beschränken will. In diesem Sinne spricht sich unter anderen eine neuestens erschienene Schrift aus, „Ueber nationale Erziehung," Leipzig, Teubner, 1872, welche nicht nur gegen das Lateinischsprechen und Examiniren, sondern auch gegen das Lateinschreiben eifert und die Lateinstunden fast ganz angewendet sehen möchte „zu einer reich ausgestatteten umfassenden Lectüre." Dabei wird ein eigenthümlicher Unterschied gemacht zwischen Nord- und Süddeutschen. Für letztere sei es bei ihrer Armut und Ungelenkigkeit im Ausdruck immerhin noch gut, diese Formübungen noch etwas mehr anzustellen, während dies für die Norddeutschen bei der im Uebermaß unter ihnen vorhandenen Redefertigkeit geradezu vom Uebel sei (a. a. O. S. 42—47). Es wird hiebei gänzlich übersehen, daß eine gründliche, das Denken übende und bereichernde, bildende Lectüre ohne eine gründliche Kenntnis der Sprache, diese aber ohne fortgesetzte Uebung im Gebrauch der Sprache nicht stattfinden kann.*)

*) Man wird sich bei Schülern, die so einseitig nur durch Lectüre in die Sprache eingeführt werden wollen, immer auf Uebersetzungen gefaßt machen müßen, wie folgende, die Ref. vor

Die gleiche Neigung gab sich zu erkennen in den 6 Fragen, welche unter dem 31. Dec. 1868 den Lehrerconventen in Württemberg zur Beantwortung vorgelegt wurden und auf etwaige Ermäßigung und Abänderung der Anforderungen bezüglich der lateinischen und griechischen Composition, beziehungsweise Aufhebung der lateinischen Composition in den 2 letzten Gymnasialcursen und bei den Maturitätsprüfungen gerichtet waren. Diese Fragen riefen eine lebhafte Bewegung unter den philologischen Lehrern Württembergs hervor, erregten auch außerhalb Württemberg Aufsehen und wurden in Zeitschriften und Brochuren besprochen.*) Die Gutachten der Lehrerconvente aber fielen so aus, daß auf den Gedanken, die Compositionen für die letzten 2 Gymnasialcurse und die Maturitätsprüfungen aufzuheben, verzichtet werden mußte und man sich darauf beschränkte, eine Ermäßigung der seitherigen Anforderungen in den Aufgaben für lateinische und griechische Composition bei den Centralprüfungen**) eintreten zu lassen, schriftliche Uebersetzungen auch aus lateinischen und griechischen Autoren ins Deutsche zu empfehlen und bei der Maturitätsprüfung einzuführen, außerdem auf Vorträge über griechische und römische Alterthumskunde hinzuweisen (Erlaß vom 8. Juni 1871).***) Uebrigens ist zu bemerken, daß griechische Compositionen (Scripta) in Württemberg schon seit mehr als 20 Jahren bei den maßgebenden Prüfungen aufgehoben und somit auch in den 2 oberen Gymnasialcursen außer Uebung gekommen sind. An deren Stelle sind griechische Dictate getreten, welche ins Deutsche zu übersetzen sind. Im Lateinischen werden im obern Gymnasium auf Compositionen nur 2 Wochenstunden, eine auf mündliche, die andere auf schriftliche Composition (das sogenannte Hebdomadar, an dessen Stelle übrigens von Zeit zu Zeit auch lateinische Dictate treten) verwendet. Die mündlichen Uebungen dienen vorzugsweise auch zur Befestigung und Repetition in der Grammatik. Eine weitere Beschränkung würde daher einer Aufhebung dieser Uebungen ziemlich nahe kommen.

etlichen Wochen anhören mußte: Liscus oratione Caesaris adductus, quod antea tacuerat proponit — Liskus durch Cäsars Rede bewogen, welcher vorher geschwiegen hatte, trägt vor ꝛc

*) Vgl. Schmid, das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen ꝛc. 1869. N. Jahrb. von Masius 1869, S. 113—126. 1872, 1. S. 1—20. Im Correspondenzbl. für d. württemb. Gel. u. Realsch. 1869. Nr. 1 sind die hieher gehörigen wichtigsten Actenstücke bekannt gemacht.

**) Der Lehrerconvent des Gymnasiums in Tübingen hatte sich für eine Ermäßigung beim Landexamen nur in Beziehung auf den Umfang erklärt, bei der Maturitätsprüfung aber eher eine Verschärfung gewünscht. In der That ist auch seitdem beim Landexamen wenigstens eine Ermäßigung nicht sichtbar gewesen.

***) Abgedruckt in dem Correspondenzbl. a. a. O. 1871. Nr. 4. S. 145—149, ebenso in den N. Jahrb. von Masius 1872 a. a. O., wo auch ein Auszug aus dem Begleitvortrag des Ref. gegeben ist. Aus einer unbefangenen Würdigung dieser Schriftstücke ergiebt sich, daß die Studienbehörde, veranlaßt durch die Köchly'schen Thesen und deren Begutachtung von Seiten der Lehrerconvente, von vorne herein geneigt war, für die Zukunft die Forderung einer Probe des lateinischen Stils bei den Maturitätsprüfungen und die Uebungen der lateinischen Composition mit dem Schluß des 2. Jahrescurses der obern Gymnasien aufzugeben, daß sie aber gegenüber der Majorität der Gutachten, welche sich gegen diesen Plan aussprachen, sich auf die oben angegebenen Anordnungen beschränkt hat. Der Begleitvortrag insbesondere giebt die vorgebrachten Gründe gegen und für die lateinischen Stilübungen an, die letzteren werden jedoch bekämpft, während die ersteren ohne Beleuchtung hingestellt und durch Auctoritäten, wie die des Prof. Reuschle (im Schwäb. Merkur 1869. Nr. 97) und andere gestützt werden, obwohl diese theils weit über das Ziel hinausschießen, theils die fraglichen Uebungen einseitig als Sache des Gedächtnisses oder aus dem Gesichtspunct des Bedürfnisses betrachten, theils über die Leistungen der Gymnasien sehr unbillig aburtheilen. [Es möge mir erlaubt sein hinzuzufügen, daß in dem oben angeführten Auszug aus dem Begleitvortrag des Referenten, so viel ich erkennen kann, gerade mehrere von denjenigen Gründen für den Nutzen der lateinischen Schreibübungen nicht berücksichtigt sind, welche wenigstens mir immer als besonders gewichtig erschienen: die Hinweisung auf den Gewinn für die bestimmte und klare Erkenntnis derjenigen Begriffe, welche den geistigen, insbesondere ethischen Besitz der gegenwärtigen Culturstufe constituiren und Aehnliches. Ich beziehe mich z. B. auf S. 52—58 meines oben genannten Schriftchens. Schmid.]

Indem wir nun diese Abnahme in der stilistischen Fertigkeit constatiren, dürfen wir andererseits nicht unerwähnt lassen, daß die Forderungen, was grammatische Correctheit und stilistische Vollendung betrifft, etwas intensiver geworden sind. Während früher in der lateinischen Darstellung eine Mischung aus verschiedenen Zeitaltern und Stilarten geläufig war, beherrscht jetzt ein gewißer Purismus, hervorgegangen aus der eingehenderen historischen Erforschung der Sprache und Literatur, sowohl die stilistische Form als den grammatischen Bau der Sätze.

Weiterhin scheint es uns, daß die Methode insofern einen Fortschritt gemacht habe, als das Moment der Sprachvergleichung nunmehr regelmäßig in den Unterricht hereingezogen wird. Wir meinen damit zunächst nur die Vergleichung der Muttersprache und der in den Schulen gelernten Sprachen untereinander, wodurch die sprachlichen Erscheinungen so oft in ein ganz neues Licht gestellt und aus der Ferne, in welcher sie dem Geiste des Knaben zu erscheinen pflegen, der Anschauung und dem Verständnis nahe gerückt werden. Es haben sich aber auch die sicheren und für die Schule brauchbaren Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft Eingang in den Schulen, besonders im griechischen Elementarunterricht, zu verschaffen gewußt und sowohl was den Stoff, die genetische Entwicklung der Sprachformen, als was die Anordnung und Eintheilung in den Lehrbüchern, sowie die Terminologie betrifft, einen bedeutenden Einfluß gewonnen. Bahnbrechend ist für diese Richtung die griechische Grammatik von Curtius gewesen.

Außerdem muß bemerkt werden, daß die neuere Methode weit mehr, als dies früher der Fall war, Gewicht legt auf die ästhetische Seite der Uebersetzung und eine geschmackvolle deutsche Darstellung des fremden Idioms als nothwendiges Erfordernis eines guten Unterrichts ansieht.*)

Tritt uns in Vorstehendem schon das rationellere Element in der Behandlung des Unterrichts gegenüber von dem früheren Vorherrschen des Gedächtnismäßigen und Mechanischen entgegen, so zeigt sich dies noch mehr, wenn wir die realistische Seite des sprachlichen Lehrstoffs ins Auge fassen. Man bemüht sich mehr, auf die Sache, den Inhalt, den Zusammenhang einzugehen. Die Religion, das öffentliche und Privatleben der Völker, von welchen die Sprache vorliegt, wird bei der Uebersetzung und Erklärung eingehender betrachtet, der Schauplatz ihres Lebens durch gute Wandkarten und Kartensammlungen, welche die Schüler in Händen haben, illustrirt, ihre geschichtliche Entwicklung in kräftigen Zügen zur Anschauung gebracht und die gegenseitige Culturbeziehung der Völker hervorgehoben. Bei der Lectüre der alten Schriftsteller in den oberen Classen ist man bestrebt, Person, Zeitalter, literarische Thätigkeit der Schriftsteller in übersichtlicher Einleitung den Schülern nahe zu legen, sie in den rhetorischen, philosophischen und poetischen Schriften zu einer sorgfältigen Analyse des Gedankengangs und zu einer übersichtlichen Betrachtung größerer Stücke anzuleiten und eine lebendige Anschauung der Schwächen und Vorzüge der Darstellung hervorzurufen, wobei die große Zahl zweckmäßig für die Schule bearbeiteter und wohlfeiler Ausgaben den Schülern zu statten kommt. In den untern Classen aber sind die Lehrbücher und Chrestomathieen theils durch beigelegte Karten und Tafeln, theils durch lehrreiche wohlbemessene Bemerkungen über wichtige Gegenstände auch aus den Alterthümern für die Zwecke des sachlichen Verständnisses bearbeitet. Dies alles muß auf einem Gebiet, wo man früher gewohnt war, grammatische Formen und Regeln aufzusuchen, Phrasen zu sammeln, die

*) Als eine gute Eigenschaft unserer Schulen in Betreibung der Sprachen mag auch das gelten, daß sie nicht nach einem abstracten Schema die Unterrichtsstoffe auf die verschiedenen Stufen vertheilen, so daß z. B. gesagt werden könnte: die griechische Syntax wird in Secunda begonnen, der Obertertianer ist auf die Formenlehre angewiesen, sondern daß sie sozusagen in concentrischen Kreisen vorwärts schreiten. Schon auf der untersten Stufe sind Formenlehre und Syntax in einander gewachsen, wenn auch das Augenmerk vorwiegend auf die Formen gerichtet ist, und ebenso wird da, wo als Hauptaufgabe die Einübung der Syntax gelten muß, nebenher die Wiederholung der Formenlehre scharf im Auge behalten. Schmid.

Uebung im Sprechen und Schreiben zu fördern, dazu beitragen, die geistigen Kräfte der Schüler vielseitiger anzuregen, ihr Verständnis aufzuklären und ihren Horizont zu erweitern.

Endlich muß hier noch die methodischere, rationellere Behandlung der sogenannten Realien besprochen werden. Noch in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts treffen wir auf diesem Gebiet ein ganz zufälliges planloses Treiben und Herumtappen. Bei der Masse von Zeit und Mühe, welche die lateinische, griechische, hebräische*) (theilweise auch französische) Sprache, die lateinischen Stil- und Versübungen verlangten, fielen für Religion, Geschichte, Geographie, Rechnen je nach Muße und Liebhaberei des Lehrers nur einzelne verlorene Stunden ab. Die Fortschritte der neueren Zeit auf diesen Gebieten sind oben schon S. 542 bezeichnet und wir begnügen uns, darauf zu verweisen. Wir fügen noch hinzu, daß für den Unterricht im Gesang Choräle je nach den verschiedenen Altersstufen ausgewählt und bezeichnet sind, daß in den oberen Classen deutsche Sprache und Literatur geschichtlich behandelt, mittelhochdeutsche und neuhochdeutsche Classiker im Original gelesen werden. Ungeachtet hiedurch die früher auf die alten Sprachen verwendete Zeit in etwas beschränkt worden ist, so ist dadurch doch für die vielseitigere Weckung und Ausbildung der Schüler manches gewonnen und es wird in Württemberg immer noch mehr Zeit auf die alten Sprachen verwendet, als in Preußen, wo in den Lehrplan auch die Geometrie und Naturgeschichte für die unteren Classen noch aufgenommen ist.

In einer noch weit mehr in die Augen fallenden Weise hat in den höheren und niederen Lehranstalten humanistischer und realistischer Richtung die Disciplin und die Gesundheitspflege die Einwirkungen der veränderten Zeitansichten empfunden. Die Ideen von Menschenwürde, Menschenrechten und den entsprechenden Menschenpflichten, welche die hochgehenden Wogen der geistigen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts aufgeworfen hatten, fanden durch Rousseau, die Philanthropisten und Pestalozzi auch ihren Weg in die höheren Schulen. Hiebei kommen folgende Momente in Betracht. Die Mittel, deren sich die Schule bedient, um die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung zu erreichen, schloßen sich näher an die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur und die Bedürfnisse des Individuums an. Die Disciplin ist humaner geworden. Das Hauptmittel der älteren Schulzucht, die körperliche Züchtigung, das früher in umfassendster, rücksichtslosester, zum Theil, nach der Tradition, raffinirtester Weise in Anwendung gebracht wurde, ist zwar auch jetzt aus unseren Schulen, weder durch Gesetz noch durch die Sitte verbannt, vielmehr durch die neuesten Vorschriften (vgl. Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerconvente ꝛc. 1867. §. 19) innerhalb gewißer Grenzen gestattet und es wird dieses Zuchtmittel auch in den Schulen insolange nicht zu entbehren sein, als das elterliche Haus sich desselben zu bedienen pflegt, welchem doch weit mehr Mittel und Wege offen stehen, auf Gemüth und Willen der Schüler einzuwirken, als der Schule. Diese Strafart, auch von den freiesten Völkern in Anwendung gebracht und durch die heilige Schrift legitimirt,**) empfiehlt sich, wofern sie nur vorsichtig gehandhabt wird, durch ihre schnelle, überwältigende Wirkung auf Schüler jüngeren Alters und ist deshalb durch andere Strafarten, Arrest, Strafarbeiten ꝛc., die wiederum mit entschiedenen Mißständen verknüpft sind, nicht leicht zu ersetzen. Während indessen die älteren Schulgesetze diese Strafart auch in höheren Schulen und bei älteren Schülern gestatteten, ist dieselbe auf Schüler bis zum 14. Lebensjahre beschränkt. Es giebt aber nicht wenige Schulen und Classen, in welchen es gelingt, oder wenigstens bei manchen Lehrcursen gelingt, diese Strafart ganz zu entbehren. Uebrigens ist angeordnet (a. a. O. §. 19),

*) Auch das Hebräische mußte in den Lateinschulen von solchen, die zum Landexamen abspirirten und schon im 12. Jahr Proben davon im Landexamen ablegen mußten, frühe betrieben werden.

**) Vgl. d. Art. Schulstrafen VIII. S. 291 ff.

daß jede körperliche Züchtigung eines Schülers, welche nur in einer mäßigen Anzahl von Schlägen mit einem dünnen Stäbchen auf die flache Hand (Tatzen) bestehen darf, in das Diarium einzutragen ist. Die Strafgesetzbücher enthalten strenge Bestimmungen gegen den Misbrauch des Züchtigungsrechtes. Auch die Eltern sind in dieser Beziehung sehr empfindlich und auf ihre Rechte sehr eifersüchtig geworden. Gewiß werden sowohl diese als andere Strafmittel in dem Grade seltener nöthig sein, als sich die Schule gewöhnt, mit dem elterlichen Hause in nähere Verbindung zu treten, wie dies durch die auch höheren Orts angeordneten Zeugnisse geschieht, welche den Schülern von Zeit zu Zeit mit nach Hause gegeben werden. Man versichert sich dadurch der Mitwirkung der Eltern für die Zwecke der Schule in einer Weise, die man früher nicht kannte, da viele Eltern ihre Kinder der Schule übergaben, fast so wie man jetzt ein Rohproduct einer Fabrik übergiebt, damit diese mit ihren geheimnisvollen Kräften es in einer neuen und veredelten Gestalt zu Tage fördere.

Das geläufigste Mittel, durch welches die Eltern sich früher von dem Verhalten der Kinder in der Schule zu unterrichten pflegten, war das, daß sie nach ihrem Locus fragten. Das Institut der Locationen, ein weiteres Zuchtmittel, war in der Uebung der älteren württembergischen Schule sehr beliebt. Mit eiserner Consequenz wurde in den Klosterschulen und sogar in dem höheren Seminar in Tübingen daran festgehalten; reife Candidaten und Magister wurden ganz so locirt, wie 7- und 8jährige Knaben; die Locationen wurden durch den Druck bekannt und in dem öffentlichen Erscheinen der Zöglinge durch die Sitzreihe selbst beim Essen in jenen Anstalten bemerklich gemacht. Durch den Locus, den der Seminarist von der Universität wegtrug, wurde ihm so zu sagen für sein Leben ein character indelebilis aufgeprägt. Jetzt sind die Locationen, welche für sich zu fertigen jeder Lehrer unwillkürlich sich veranlaßt findet und welche auch die Schüler im stillen unter sich selbst entwerfen, weder verboten noch befohlen. Sie werden daher je nach Bedürfnis oder der Ueberzeugung der Lehrer angewendet oder unterlassen, mehr oder weniger oft wiederholt, nach Classen oder Personen vorgenommen. In den Seminarien sind jetzt allgemein die Classenlocationen eingeführt. Jedenfalls bleiben sie bloß für den Gebrauch der Behörde, der Schule und der Eltern, die sich durch den Locus des Sohnes immer am leichtesten über den relativen Stand seiner Kenntnisse orientiren, vorbehalten. Das Abdrucken der Location in den Programmen aber, wie es in manchen Anstalten üblich ist, findet hier zu Lande nirgends statt.*)

Auch über Vertheilung von Prämien bestehen keine bindenden Vorschriften. An manchen größeren Anstalten werden solche in Verbindung mit feierlichen Redeacten am Schlusse des Schuljahrs ausgetheilt, an andern nicht, je nachdem die Mittel dazu vorhanden sind, die häufig von Stiftungen zu diesem Zwecke herrühren. Die Prämien selbst bestehen theils in barem Geld, theils in Medaillen, theils, und dies wohl am zweckmäßigsten, in Lehrmitteln aller Art, Büchern, Karten, Reißzeugen.**)

Die humanen Anschauungen über Schulzucht, von welchen die maßgebenden Stellen geleitet werden, finden wir am schönsten und einfachsten ausgedrückt in den Vorschriften, welche im J. 1818 bei der neueren Organisation der niederen Seminarien gegeben worden sind (Reyscher XI. a. a. O. S. 687). „Wie das disciplinarische Verfahren der Repetenten mehr das gütliche Mahnen und Erinnern des ältern und reiferen Freundes ist, so sei das des Ephorus und der Professoren mehr die freundliche und ernste Erziehung des Vaters und ihre Aufgabe die, das Verhältnis der Zöglinge zu ihnen dem Verhältnis einer geordneten Familie zu dem Vater möglichst nahe zu bringen.“ Gewiß sind auch früher manche Lehrer und Vorstände in ihrem Verkehr mit der Jugend von edlen und würdigen Anschauungen geleitet worden, und es ist zuzugestehen, daß mit den

*) Vgl. d. Art. Rangordnung. D. Red.

**) Die einander entgegengesetzten Ansichten in Betreff dieses Punctes s. Bd. VIII. im Art. Schulprämien, namentlich S. 191. D. Red.

papiernen Vorschriften der neueren Zeit nun nicht auch alle Kundgebungen der Leidenschaft, Roheit und Parteilichkeit aus den Schulen verschwunden sind. Aber man muß constatiren, daß Grundsätze wahrer Humanität, deren Uebung früher nur sporadisch und ausnahmsweise unter besonders günstigen Verhältnissen vorkam, nunmehr an maßgebender Stelle, von der aus man sonst nur pathetisches Moralpredigen und maßlose Strafandrohungen zu hören gewohnt war, als die leitenden und allgemein gültigen anerkannt sind.

Zu den humanen Richtungen der neueren Zeit gehört auch die Beachtung, welche das körperliche Wohlbefinden der Schüler gefunden hat. Die Zeit des Unterrichts ist so bestimmt, daß durchschnittlich, ohne die Turnstunden zu rechnen, höchstens 30 Stunden angenommen werden können, welche sich freilich nicht gleichmäßig auf alle Wochentage vertheilen, da die Nachmittage zweier Wochentage von obligaten Lectionen frei zu halten sind. Die Nachmittagsschule soll erst 2 Stunden nach der Mittagsmahlzeit beginnen. Das Maß der Hausaufgaben ist durch Erlasse vom 16. Dec. 1854 und 12. April 1855 dahin bestimmt, daß dieselben für 8—10jährige Schüler nicht über 1½, für 11—14jährige nicht über 2 Stunden in Anspruch nehmen sollen, über den Sonntag auf 3—4 Stunden ausgedehnt werden können. Die Zeit der Ferien ist, nachdem der Vorschlag, eine gewiße Gleichmäßigkeit bei den Anstalten dieser Kategorie herzustellen (vgl. Correspondenzbl. f. Gel. u. Realsch. 1854 S. 206) sich nicht hatte realisiren lassen, in zweckmäßiger Weise erweitert und neuestens sind den studienräthlichen Schulen in jedem Jahr im ganzen 52 Werktage zur Verfügung für Ferien freigegeben, welche sie unter Genehmigung der vorgesetzten Behörde je nach den örtlichen Bedürfnissen vertheilen können. Nicht minder hat sich die Aufmerksamkeit der Behörde den Schullocalen zugewendet. Man hat wiederholt Verordnungen erlassen und Anordnungen getroffen, für Reinlichkeit, anständiges Aussehen, Lüftung und Ventilation, für den Anstrich der Wände, das Verhängen der Fenster gegen schädliche Lichtwirkungen, ferner um der, wie man behauptet, zunehmenden Kurzsichtigkeit der Schüler zu steuern, für groß und schön gedruckte Bücher und Karten, die richtige Stellung der Bänke und Wandtafeln, eine zweckmäßige Beleuchtung Sorge getragen. Insbesondere aber sind 2 umfangreiche gedruckte Ministerialverfügungen erschienen, wovon die eine vom 29. März 1868 eine Instruction enthält betreffend Einrichtung der Subsellien in den Schulen und mit Zeichnungen und Illustrationen versehen ist, die andere vom 28. Dec. 1870 Vorschriften giebt für die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, sodann auch dahin bezügliche Bestimmungen beifügt über Hitzvacanzen, Hausaufgaben, Lehrmittel, Reinlichkeit, Haltung der Schüler, Schulstrafen. Wie wenig in früheren Zeiten für diese Zwecke geschah, davon zeugt die da und dort jetzt noch vorhandene Beschaffenheit der Schullocale und deren Ausstattung. So oft nun auch die Ausführung hinter der Verfügung zurückbleiben mag, so darf man doch erwarten, daß diese Grundsätze, von welchen die Behörden hier ausgehen, sich sicher Bahn brechen werden, da hinter denselben nicht nur der mächtige Einfluß der Regierung, sondern auch die Billigung der öffentlichen Meinung steht.

Von einem ganz entschieden praktischen Erfolg aber ist die Einführung des Turnens an den höheren Lehranstalten gewesen. Nachdem diese Uebungen während der Befreiungskriege und nach denselben aufgekommen, bald aber als politisch anrüchig bei den Regierungen in Miscredit gerathen waren, dessenungeachtet aber an vielen Lehranstalten, z. B. unausgesetzt in den württembergischen Seminarien, sich erhalten hatten, wurden dieselben erstmals im J. 1845 durch eine Ministerialverfügung vom 1. März für einen übrigens nicht obligaten Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts der Gelehrten- und Realschulen erklärt, die Einrichtung von Turnplätzen auf Kosten der Gemeinden, die Ansetzung regelmäßiger Turnstunden angeordnet, jedoch unter Beschränkung auf Schüler bis zum 14. Lebensjahr. Es fehlte aber an einem bestimmten System und an Localen für Fortsetzung dieser Uebungen im Winter. Die Veranlassung zu dieser Ver-

fügung hatte eine Bitte der Ständeversammlung gegeben. Ein zweiter entscheidender Schritt geschah im J. 1863 unter der Verwaltung des Cultministers Dr. v. Golther, indem durch eine Verordnung vom 5. Febr. 1863 das Turnen für einen obligaten, in den Kreis der übrigen Unterrichtsstunden einzureihenden Unterrichtsgegenstand für Gelehrten- und Realschulen bis zur höchsten Stufe erklärt, ein bestimmtes, von Professor Jäger auf Grundlage des Spieß'schen eigenthümlich entwickeltes System adoptirt, für Beschaffung der Locale und Turnmittel, insbesondere für Errichtung von Turnhallen Staatsmittel in Aussicht gestellt, endlich für Heranbildung von Turnlehrern durch eine Turnlehrerbildungsanstalt und durch Abhaltung von Turncursen gesorgt, das Turnwesen unter die Aufsicht eines eigenen Referenten gestellt, auch nicht nur als Gegenstand besonderer Beachtung bei den regelmäßigen Visitationen und bei den Schulberichten der Lehrer und Schulvorstände bezeichnet, sondern auch eigenen Visitationen durch Fachmänner unterstellt, den Lehramtscandidaten aber aufgegeben wurde, in den Kreis ihrer vorbereitenden Studien auch Turnübungen aufzunehmen. An vielen Orten wurden eigene Turnlehrer aufgestellt und deren Honorirung bestimmt, da und dort auch großartige Turnhallen erbaut und überall auch für das Winterturnen Vorsorge getroffen. Die sittliche Seite des Turnens ist schon in der Verfügung von 1845 hervorgehoben, auf die militärische Bedeutung desselben will besonders das neue System hinweisen, obwohl die militärischen Autoritäten demselben kein so hohes Gewicht beizulegen scheinen. An die Turnübungen reihen sich sodann Turnfahrten und Turnfeste, wo Gelegenheit ist, auch Uebungen im Schwimmen, Schlittschuhlaufen und Bajonnetfechten, an. Wir müßen noch hinzufügen, daß diesen Verfügungen soweit möglich die energische Ausführung auf dem Fuße gefolgt ist.

Die letzteren Bemerkungen betreffend Disciplin und Gesundheitspflege beziehen sich nun auch auf eine wichtige Schöpfung der Neuzeit, die Realschulen. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts vorbereitet theils durch vereinzelte Anweisungen, theils durch umfassende Verordnungen, denen aber keine praktische Folge gegeben wurde, ferner durch einige isolirte, unvollkommene Versuche, sind dieselben im 3. und 4. Jahrzehnt dieses Jahrhunderts in Württemberg ins Leben getreten. Der Name, schon im 18. Jahrhundert aufgekommen im Gegensatz gegen die mehr formale Bildung, welche die Lateinschulen gewährten, hatte sich an 3 württembergischen Anstalten, in Stuttgart, Ebingen und Nürtingen, schon im vorigen Jahrhundert Geltung verschafft. Eine der obengenannten Verordnungen des Jahres 1793 hatte die Gemeinden allen Ernstes zu Errichtung solcher „Real- oder höheren Bürgerschulen" aufgefordert, jedoch ohne allen Erfolg. Ebenso hatte das Verlangen, in den Lateinschulen mehr Realien einzuführen, da man die Forderungen im Landexamen nicht in entsprechender Weise modificirte, in den Schulen keine Wirkung gehabt. Dagegen bestanden in einigen Städten der neuwürttembergischen Lande (in Ulm, Biberach, Ravensburg) bereits Realschulen, als dieselben unter württembergische Hoheit kamen. Ein mächtiger Drang nach Wissen und erhöhter Bildung hatte allmählich die mittleren und unteren Schichten des Volks ergriffen und es hatte sich die Ueberzeugung festgesetzt, daß Lehranstalten gegründet werden sollten, welche mehr bieten als die Volksschule, ohne in die Sphäre der Lateinschulen einzugreifen. Ein von einem namhaften Gelehrten (F. W. Klumpp, die Gelehrtenschulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus, Stuttg. 1829 u. 1830) ausführlich begründeter Vorschlag, dem Bedürfnis dadurch entgegenzukommen, daß der humanistische Lehrstoff der Lateinschulen und Gymnasien beschränkt, dagegen der realistische vermehrt und erweitert würde, konnte sich weder bei dem Publicum noch bei der Regierung Eingang verschaffen. Dagegen hatte der Vorschlag die Errichtung einer auf diese Grundsätze gebauten Privaterziehungsanstalt in Stetten im Remsthale zur Folge, welche vom J. 1831—1852 bestand, freilich unter verschiedenen Wandlungen und nicht ohne allmählich mehr und mehr in die alte Methode und die betretenen Pfade einzulenken. — Der Anstoß zu einem entschiedenen Vorgehen seitens der Regierung kam im J. 1833 durch die Stände. Bei der Berathung

des Hauptfinanzetats pro 1833/36 richteten dieselben an die Regierung die Bitte um eine fortschreitende Reorganisation des gesammten Unterrichtswesens mit besonderer Rücksicht auf den Realunterricht und erklärten ihre Bereitwilligkeit, Ausgaben besonders zu Unterstützung von Lehrern, die sich für dieses Fach ausbilden wollten, anzuerkennen. Infolge davon ergieng eine Normalverordnung des Ministeriums vom 16. Nov. 1835, betreffend eine Reorganisation des Unterrichts mit besonderer Rücksicht auf das Realschulwesen. Die Regierung geht hiebei von der Ansicht aus, „daß die Realschule eine dem wachsenden Culturzustande des Bürgers entsprechende allgemeine Bildung als die Grundlage aller höheren Berufsarten begründen und den eigentlich technischen Unterricht, der für besondere Berufsarten erforderlich ist, technischen Anstalten überlassen solle." Die Regierung will übrigens mit Ausführung der Reorganisation „nirgends zwingend einschreiten, vielmehr die Entwicklung derselben der allmählich sich bildenden Erkenntnis der örtlichen Behörden anheimgeben." Es werden zweierlei Realschulen in Aussicht genommen, niedere, welche theils neu gegründet, theils durch Verwandlung lateinischer Schulen in Realschulen hergestellt werden können, und zwar aus örtlichen Mitteln, wobei im Nothfalle die Staatskasse unterstützend eintrete, die Lehrer aber in Beziehung auf Gehalt und Wohnung den Präceptoren gleich gestellt werden sollen. Unterrichtsgegenstände aber wären Religion und Gesang, deutsche und französische Sprache, Arithmetik und Geometrie, Zeichnen, Geschichte und Geographie, auch Naturgeschichte und Naturlehre. Außerdem aber sollen in einigen Städten auch höhere Realschulen neu errichtet werden, welche den Unterricht bis zum 16. Jahr der Schüler fortführen, für deren Kosten die Staatskasse ordentlicherweise mit dem hälftigen Betrag eintrete. Die Visitation dieser Realschulen, welche zunächst alle, auch die höheren, den Ortsschulbehörden untergeben sind, besorgen die Kreisschulinspectoren (diesen Namen hatten seit 1830 die früher „Pädagogarchen" genannten Visitatoren erhalten). Das Besetzungsrecht aller Stellen behält sich die Staatsregierung vor. In die Etatsperiode von 1836/39 wurde ein Posten von 38,000 fl. für diese Zwecke aufgenommen und im J. 1836 eine Prüfungsordnung für die Real- und Fachlehrer bekannt gemacht, im J. 1838 ein Reallehrerseminar in Tübingen errichtet, das aber 1846 wieder aufgehoben wurde, nachdem zuvor eine neue Vorschrift über den Bildungsgang und die Prüfung der Reallehramtscandidaten ergangen war, in welcher vorzugsweise der mehrjährige Besuch einer polytechnischen Schule von den Candidaten verlangt wurde.

Diese Prüfungsordnung vom 10. Jan. 1846 (Reyscher XI. 2. S. 916) verlangte, wie schon die erste vom 30. Juli 1836 (Reyscher a. a. O. S. 666), von den Candidaten auf 2 Stufen für niedere und obere Reallehrstellen ein ausgedehntes Maß von Kenntnissen in einer großen Anzahl von Fächern, setzte 2 Prüfungen, eine wissenschaftliche und eine mehr praktische, unterbrochen durch ein praktisches Uebungsjahr fest, erklärte weitere Ausbildung durch Reisen, für welche Staatsunterstützung in Aussicht gestellt wurde, für wünschenswerth, ohne jedoch für eine solide wissenschaftliche Grundlage die nöthige Garantie zu bieten, während die Erwerbung der erforderlichen Kenntnisse für die Candidaten mit einem großen Aufwand von Zeit und Kosten verbunden war (4jähriger Aufenthalt auf einer polytechnischen Schule, für die Candidaten der oberen Classen noch weitere 2jährige Ausbildung vorzüglich auf einer Universität, Reisen). Es fehlte auch an einem beherrschenden Mittelpunct dieses Unterrichts in den Schulen und man fuhr fort sich darüber zu streiten, ob die französische oder deutsche Sprache, oder die Mathematik diesen Mittelpunct abgeben sollte. Einzelne meinten sogar gerade in diesem Vielerlei das Specifische der Realschulen zu finden, und kehrten das Bekannte ne multa, sed multum um in ne multum, sed multa. Hatte man bisher sich begnügen müßen, für die neu gegründeten Realschulen, deren im J. 1847 bereits 52, darunter 8 mit Oberrealclassen bestanden, sich meist aus dem Volksschullehrerstande Lehrer zu verschaffen, so wollte man jetzt einen Lehrstand bilden, der mit ausgebreiteten Kenntnissen in der französischen Sprache, der Mathematik und den Naturwissenschaften ausgerüstet wäre, wobei man sich

nur darüber wundern muß, daß man für einen gründlichen Unterricht im Französischen nicht einmal Kenntnis der lateinischen Sprache und Literatur voraussetzte. Eine besondere Verordnung vom 12. Juli 1844 (Reyscher a. a. O. S. 862 ff.) bezeichnete die für die Realschule anzuschaffenden Lehrmittel, wozu Staatsbeiträge gegeben werden. Viele derselben ließen sich freilich bald als überflüßig erkennen. — Diese Prüfungsordnung wurde übrigens durch die Ministerialverfügung vom 20. Juli 1864, welche wesentliche Verbesserungen, auch einige Erleichterungen für die Candidaten enthält, aufgehoben. Wir erkennen Verbesserungen in folgenden Puncten: 1) die doppelte Prüfung aller Candidaten und das praktische Probejahr fallen weg. An die Stelle der 2. Prüfung tritt die Lehrprobe, die eine mindestens einjährige Thätigkeit im realistischen Unterricht einer öffentlichen Lehranstalt voraussetzt, übrigens auch an die theoretische Prüfung angereiht werden kann. 2) Die theoretische Prüfung wird ebenfalls auf 2 Stufen für Reallehrer und für die Hauptlehrer an Oberrealschulen (realistische Professoratscandidaten) erstanden; die erstere ist auch für die Candidaten der oberen Stufe obligatorisch: dieselbe ist in einzelnen Fächern für die erste Stufe etwas erleichtert, im Zeichnen verschärft und kann in 2 Acten erstanden werden, welche bis auf 3 Jahre auseinander liegen dürfen. 3) Für die Prüfung der 2. Stufe besteht eine Theilung zwischen der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung. Die Candidaten können zwischen diesen wählen, aber auch je in den Fächern der andern Richtung sich prüfen lassen. 4) Die Candidaten der 1. Stufe müßen, um zur Prüfung zugelassen zu werden, die Aufnahmeprüfung für die polytechnische Schule oder eine Maturitätsprüfung für die Universität, die Candidaten der 2. Stufe die Maturitätsprüfung für die Universität und zwar die der sprachlich-historischen Richtung die humanistische Maturitätsprüfung erstanden, auch müßen sie 1 Jahr, die der sprachlich-historischen Richtung 2 Jahre, vorzugsweise philosophische Vorlesungen auf der Universität gehört haben. 5) Den Candidaten allen wird Gelegenheit gegeben, sich auch im Lateinischen prüfen zu lassen. Es muß hiebei bemerkt werden, daß auch für Polytechniker eine Maturitätsprüfung für die Universität besteht, wobei der Lehrerconvent der polytechnischen Schule sich zuerst über die Reife der Candidaten ausspricht. Die Prüfung erfolgt dann durch die Lehrer der polytechnischen Schule im Französischen, Englischen, Deutschen, in Geschichte, höherer Mathematik, Mechanik, Zeichnen und den Naturwissenschaften. Diese Prüfung, welche zunächst die Absicht hatte, auch den Polytechnikern für den Militärdienst die Vortheile zuzuwenden, welche die Studirenden nach den früheren Militärgesetzen genoßen, hat jetzt nach Einführung besonderer Prüfungen und Berechtigungen für die Legitimation zum einjährig-freiwilligen Dienst, in dieser Hinsicht ihren Werth verloren. — Die Fächer, auf welche sich die Prüfung bei den Candidaten der untern Stufe erstreckt, sind: Religion, deutsche, französische Sprache (Sprechen facultativ), Geschichte, Geographie, Mathematik, (Gleichungen 2. Grads, Stereometrie und ebene Trigonometrie), Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie, Zeichnen; bei den Candidaten der oberen Stufe a) von der sprachlich-historischen Richtung: deutsche Sprache und Literatur, französische und englische Sprache (Uebung im Sprechen), Geschichte, Geographie; facultativ: Latein und Italienisch; b) von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung: Mathematik (sphärische Trigonometrie, niedere Analysis, darstellende, praktische Geometrie), Naturlehre (Geschichte der Physik, Mechanik), Chemie, technische und analytische), Naturgeschichte (genaue Kenntnis eines der 3 Naturreiche). — Uebrigens ist zu bemerken, daß bei dem fortwährenden Mangel an geprüften Candidaten die Behörde stets genöthigt ist, auch ungeprüfte Candidaten in unständiger Weise zu verwenden. Zur Ausbildung der Candidaten des Reallehramts bietet die Einrichtung eines Seminars für moderne Philologie (1866) und eines mathematisch-physikalischen Seminars (Statuten vom 23. Nov. 1869) an der Universität eine erwünschte Gelegenheit. Den Zöglingen des evangelischen Seminars in Tübingen wird ferner nach einer Ministerialverfügung von 1866, sofern sie sich dem Lehrstande widmen, die völlige Enthebung vom Studium der Theologie ertheilt, wie auch den Zöglingen des katholischen Convicts unter

der gleichen Voraussetzung durch eine Verfügung des bischöflichen Ordinariats vom J. 1868 wenigstens Vergünstigungen in Beziehung auf Anstellung und die theologische Dienstprüfung verheißen sind (s. o.).

Es mag hier noch die statistische Notiz eine Stelle finden, daß am 1. März 1833 die Zahl der an Realschulen definitiv angestellten Lehrer 15 betrug, im J. 1843 die Zahl der Reallehrer auf 90, der Schulen auf 52, der Schüler auf 2371 sich belief, während im Schuljahr 1870/71 die Zahl der Realschulen auf 84, der Realschüler auf 5723 gestiegen war, das gesammte Reallehrerpersonal aber aus 207 Lehrern bestand, (vgl. St.Anzeiger für Württ. 1872. 30. Mai. Im Jahr 1873 aber 83 Realschulen mit 214 Lehrern und 6186 Schülern vorhanden waren.

Die Lehrfächer in diesen Anstalten sind in erster Linie: französische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Zeichnen; eine hinsichtlich der Stundenzahl untergeordnete Stelle, wie in den Lateinschulen, haben Religion, deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, Singen, Kalligraphie, Turnen, wozu noch in den größeren Anstalten das Englische als facultatives Fach hinzukommt. Die in erster Linie genannten Fächer beherrschen den Lehrplan so, daß sie in den obern Classen zwei Drittheile, in den untern mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Unter sich selbst aber werden jene Hauptfächer durchschnittlich so vertheilt, daß in den untern Classen die sprachlichen Fächer über die mathematischen und naturwissenschaftlichen das Uebergewicht haben, in den mittleren, in welchen auch das Zeichnen erst eintritt, allmählich die mathematischen und naturwissenschaftlichen den Vortritt erhalten, bis sie in den obersten Classen den ersten Rang einnehmen. Nach diesem Grundsatz sind z. B. an der Realanstalt in Tübingen die Fächer vertheilt. So ist in der Richtung von der untersten nach der obersten Classe die französische Sprache mit 8—5, die deutsche mit 4—2, die Mathematik mit 5—9, das Zeichnen mit 2—6 Stunden bedacht, Physik und Chemie aber mit 2 Stunden den 2 obersten, Naturgeschichte mit 2 Stunden den 2 untersten Classen vorbehalten. Die Gesammtzahl der obligaten Wochenstunden bewegt sich zwischen 25 und 31, zu welchen vom 10. Jahr der Schüler an noch 3 Turnstunden hinzukommen.

Von den niedern Realschulen unterscheidet sich die seit 1863 in Stuttgart bestehende „Bürgerschule," welche ebenfalls der Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen untergeben ist, in Beziehung auf Lehrziel und Lehrplan nur dadurch, daß das Französische an derselben facultativ ist, besonders bezahlt und nur etwa von der Hälfte der Schüler gelernt wird. Begonnen wird diese Sprache mit 11jährigen Schülern. Die Anstalt zählte im Schuljahr 1873 in 9 Classen bei 12 Lehrern 428 Schüler. Die Wochenlectionen steigen von 22—33 Stunden. Die Schüler gehören größtentheils dem mittleren und niederen Gewerbestand, sowie der Classe der niederen Post-, Eisenbahn- und Polizeibediensteten an. Die Anstalt wird von der Gemeinde unterhalten, das Schulgeld beträgt 8—12 fl. Die Lehrer sind examinirte Reallehrer, auch Volksschullehrer, und von der Regierung angestellt.

An dem Lehrplan der württembergischen Realschulen ist bemerkenswerth die Ausschließung des Lateins auch an den großen Anstalten in Stuttgart, Ulm, Heilbronn, Reutlingen. Auf einem abweichenden Princip beruht das in Stuttgart im Herbst 1867 zunächst als Abzweigung des Gymnasiums ins Leben gerufene, unter dem 20. April 1872 aber zu einer selbständigen Anstalt erhobene und unter einen eigenen Rector gestellte Realgymnasium. In dieser Anstalt bildet, wie das im Herbst 1872 ausgegebene Programm (S. 9) sagt, „die lateinische Sprache die Grundlage für die gesammte Ausbildung." Sie beherrscht daher das Untergymnasium Cl. I—III mit 12 Wochenstunden vollständig, ist aber auch noch in Cl. IV—VI mit 11 bis 9, in Cl. VII und VIII (Ober- und Untersecunda) mit 7 und in Cl. IX und X (Ober- und Unterprima) mit 5 Wochenstunden ausgestattet. Die Methode des Unterrichts ist dieselbe wie in den Lateinschulen und humanistischen Gymnasien mit dem Unterschied, daß in den 2 obersten Classen die Compositionsübungen aufhören, dagegen in denselben lateinische Aufsätze aufgeführt werden. In Cl. IV tritt das Französische mit 6 Stunden, die sich allmählich

auf 3 vermindern, in Cl. VII das Englische mit 3 Stunden ein, die in Cl. X auf 2 herabgehen. Geometrie tritt in der 2. Hälfte der Cl. VI, Zoologie und Botanik in V und VI auf, Zeichnen geht von IV an bis zu X in 3, beziehungsweise mit dem Linearzeichnen in 4 und 5 Wochenstunden. Daneben aber figuriren in den oberen Classen außer Algebra, Geometrie und Stereometrie in VII und VIII, in VIII, IX und X Trigonometrie, Physik, Chemie, niedere und höhere Analysis, analytische, darstellende Geometrie und in Cl. X noch Mineralogie, so daß der von dem Rector Dillmann in dem Programm von 1872 (S. 21) ausgesprochene Satz hier realisirt ist, daß „die Naturwissenschaften als propädeutische dem Realgymnasium zuzuweisen und Mathematik (in dem oben bezeichneten Umfang), Physik, Chemie, Mineralogie mit Geognosie und Geologie als eigentliche Gymnasialfächer zu bezeichnen und aufzufassen seien, weil sie die gesammte Weltanschauung des Volkes beeinflussen durch die Gesetze, die sie aufdecken und aussprechen, die Denkkraft und Phantasie des Schülers in Anspruch und Leitung nehmen und die gebildeten Stände mit demjenigen Maß von Naturkenntnissen ausstatten, das vorhanden sein muß, wenn man nicht wirkliche Barbaren unter denselben finden soll." Referent bekennt, daß er sich selbst unter diese Barbaren rechnen muß. Das Programm scheint, da hier von den Gymnasien, nicht von dem Realgymnasium die Rede ist, den Ausdruck Barbaren, der in Stuttgart unter den Gymnasiasten als Bezeichnung der nicht griechisch lernenden Schüler aufgekommen ist, nunmehr zu retorquiren auf die Gymnasialschüler, welche nicht in dem von ihm geforderten Umfang sich mit Naturwissenschaften und Mathematik beschäftigen. Das Programm verfällt hier in denselben Fehler, dessen sich diejenigen schuldig machten, welche, wie das zu Zeiten am Gymnasium in Stuttgart*) und an andern der Fall war, in den Gymnasialunterricht nicht nur Logik und Psychologie, sondern auch Metaphysik, Moral, Geschichte der Philosophie hineintrugen und solche Lehrbücher für die Zwecke des Gymnasialunterrichts schrieben (Fischhaber). Nun hat der Begriff „propädeutisch" keine Stelle mehr. Aber freilich stellt das Programm die ganz eigenthümliche Behauptung auf (S. 21), auch die Philologie sei für die Studirenden im allgemeinen von der Universität weggewiesen und dem Gymnasium zugetheilt worden. Hiebei ist wohl daran gedacht, daß die Juristen, Mediciner, Cameralisten keine philologischen Collegien mehr auf der Universität zu hören pflegen, zugleich aber ist vergessen, daß eine Wegweisung nirgends und zu keiner Zeit stattgefunden hat, daß das Wegbleiben der genannten Studirenden von philologischen Vorlesungen nirgends autorisirt ist, daß ferner die Theologen, Philosophen, Historiker solche Vorlesungen hören müßen, die Juristen aber und alle, welche mit juristischen Fächern zu thun haben, in fortwährendem Zusammenhang mit dem Alterthum, insbesondere mit dem römischen, erhalten bleiben. Die Philologie ferner ist so wenig auf die Gymnasien verwiesen, daß, ganz abgesehen von der ungeheuren Ausdehnung, von der tieferen Grundlegung und der großen Bedeutung, welche diese Wissenschaft in der neuern Zeit gewonnen hat, vielmehr das Studium derselben auf den Gymnasien durch die Einführung neuer Fächer, wie der Naturkunde, und durch Ausdehnung anderer wesentlich beschränkt worden ist. Wenn aber die gesammte Weltanschauung des Volkes beeinflußt wird durch die Gesetze, welche die Naturwissenschaften und die Mathematik aufdecken und aussprechen, und wenn man deshalb diesen Wissenschaften eine so weite Ausdehnung in den Unterrichtsanstalten geben will, so möge man andererseits auch anerkennen, daß das gesammte geistige und sittliche Leben der modernen Völker in unzerreißbarem geschichtlichen Zusammenhang mit dem Alterthum

*) Wir haben den Schwäb. Merkur vom 17. Sept. 1812 vor uns. In dem dort gegebenen „Verzeichnis der Vorlesungen für die 4 obern Abtheilungen des Stuttgarter Gymnasiums" finden sich außer den Vorlesungen über Rhetorik und Aesthetik, deutsche Synonymik, theoretische Physik, auch je zweistündige Vorlesungen über Logik, Psychologie, Metaphysik, Naturrecht, Geschichte der Philosophie. In den Vorschriften für die combinirten Seminarien Maulbronn vom J. 1807 sind aufgeführt: Psychologie, Moral, Logik und natürliche Theologie.

steht und seiner stetigen Erneuerung aus dieser Quelle bedarf, und daher den Gymnasien die Aufgabe ungeschmälert lassen, für die Beeinflussung der gesammten Weltanschauung des Volkes von dieser Seite aus zu sorgen. Das Realgymnasium entlehnt vom Gymnasium das Latein und will in demselben sogar „die Grundlage für die gesammte Ausbildung" erkennen. Ja das Programm verspürt sogar eine Sehnsucht nach dem Griechischen (S. 24), würde im Obergymnasium gerne 2 Abtheilungen von Schülern sehen, von solchen, die englisch lernen und von solchen, die griechisch lernen, denn „den Homer gelesen zu haben ist eine Erquickung für das ganze Leben." Referent hält nicht viel auf das Latein ohne Griechisch,*) ebensowenig auf das Griechische als Schulpensum ausschließlich für das obere Gymnasium. Aber wir wollen dem Realgymnasium seine Circulos nicht turbiren. Wir haben auch keine Verantwortung für diese Einrichtung. Aber man turbire auch die unsrigen nicht. Begnügt sich das Realgymnasium für seine Zwecke mit Latein ohne Griechisch, um die höhere und niedere Analysis, analytische und darstellende Geometrie, Linearzeichnen und Englisch haben zu können, so erlaube man den Gymnasien für ihre ganz verschiedenen Zwecke das Griechische fest zu halten in einer Zeit, wo die Kundigen darüber einverstanden sind, daß die griechische Sprache und Literatur entschiedene Vorzüge vor der lateinischen habe, und deshalb viele — unter anderen auch der Verfasser der von dem Programm öfters citirten Schrift „über nationale Erziehung" — auf Gleichstellung oder gar Bevorzugung des Griechischen vor dem Latein dringen. Glaubt das Realgymnasium in Cl. IX und X für Mathematik, Physik, Chemie, Mineralogie und Zeichnen wöchentlich 18—19 Stunden ansetzen, dagegen Religion und Geographie ausfallen lassen zu dürfen und mit 5 Stunden Latein sich begnügen zu können, und in einer Ecke auch noch der Philosophie ein Räumlein gönnen zu sollen, nun so lasse man doch das Gymnasium unangefochten, wenn es nach seinem Standpunct umgekehrt dem Lateinischen und Griechischen 14—16 Stunden ansetzt, wenn es den Religionsunterricht bis zum Schlusse mit 2 Stunden fortführt, dagegen der Mathematik und den Naturwissenschaften mit 6 Stunden Zeit genug eingeräumt zu haben glaubt, dem Zeichnen aber seinen Platz unter den Facultativfächern anweist. — Wir haben allen Respect vor der Analysis und ihrer geistbildenden Kraft. Aber die ethischen und historischen Bildungsmittel haben für die gesammte Weltanschauung des Volkes zum mindesten die gleiche Bedeutung wie die Kenntnis von den Kräften und Gesetzen der Natur und wir glaubten unsere Stimme erheben zu sollen gegen das Ansinnen, jenen Kenntnissen einen übermäßigen und erdrückenden Raum in unseren Gymnasien zu gestatten, sei es, daß man dieselben durch Aufgeben des Griechischen in ihrem Princip alteriren, oder durch Einschiebung des Griechischen in die oberen Classen neben den Hauptfächern des Realgymnasiums dem Umfang der Unterrichtsgegenstände eine wahrhaft monströse Ausdehnung geben wollte, ohne damit zu dem Ziele zu gelangen, daß von einer gründlicheren Einführung in das Leben und die Literatur des griechischen Volkes gesprochen werden könnte. Uebrigens erfreut sich diese neue Schöpfung nicht nur der Gunst des Publicums, die sich in der bedeutenden Frequenz der Anstalt (664 Schüler im Winter, 623 im Sommer 1872) zu erkennen giebt, sondern auch der entschiedenen Förderung von Seiten der Gemeindebehörden, welche einen Theil der Kosten auf sich genommen haben, und der Staatsregierung, welche die Lehrstellen mit einer Reihe junger und ausgezeichneter Lehrkräfte besetzt hat. Auch hat die Anstalt dadurch eine Ausnahmestellung, daß ihr gestattet ist, die Abiturientenprüfung unter der Leitung eines Mitglieds der Cultministerialabtheilung oder eines dazu Bevollmächtigten durch ihre eigenen Lehrer selbst vornehmen zu lassen, ohne daß die Schüler an der sonst für die Landesgymnasien angeordneten Centralprüfung Theil zu nehmen hätten. Mit dieser Prüfung hat es nach einem Erlaß vom 31. Aug. 1871, welcher sich übrigens weitere Entschließung für die Behandlung in künftigen Jahren vorbehält, folgende nähere Bewandtnis: dieselbe findet jährlich statt am

*) Man vergleiche d. Art. Griechische Sprache, z. B. S. 65. D. Red.

Schlusse des Schuljahrs und es können zu ihr diejenigen Schüler zugelassen werden, welche die Classe X absolvirt haben und mit einem Urtheil über Reife von Seiten des Lehrerconvents versehen sind. Die Prüfung umfaßt sämmtliche Lehrfächer des Realgymnasiums, einzelne (Englisch, Chemie und Mineralogie) facultativ. Von doppeltem Werth sind die Noten im Deutschen, in der Uebersetzung aus dem Lateinischen, der Uebersetzung ins Französische, der Geschichte, der analytischen und der darstellenden Geometrie, der Physik und dem Zeichnen, einen dreifachen Werth hat die Note in der Analysis. Dabei sind die Aufgaben in der Mathematik so zu stellen, daß das ganze Gebiet der Mathematik, mit Einschluß der Elementarmathematik, der Trigonometrie und Stereometrie zur Berücksichtigung kommt. Für die Beurtheilung haben die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer das Uebergewicht, wie denn auch für die letzteren zwei Drittheile, für die sprachlich-historischen Fächer nur ein Drittel der Prüfungszeit in Aussicht genommen ist. Für die Uebersetzung aus dem Lateinischen ist ein lateinisch-deutsches Lexikon gestattet. Das durch die Prüfung erlangte Absolutorium berechtigt „zur Immatriculation in der philosophischen Facultät der Landesuniversität mit Ausschluß des Studiums der classischen Philologie, in der staatswirthschaftlichen Facultät einschließlich des Postfaches und in der naturwissenschaftlichen Facultät, wobei jedoch die Zulassung derjenigen, welche die Universität behufs des Studiums der philosophischen Fächer, der Regiminal- und Cameralwissenschaften zu besuchen wünschen, bei einem ungenügenden Durchschnittszeugnis in den sprachlichen Fächern der Cognition des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens zu unterstellen ist, ferner zum Eintritt in eine der Fachschulen des Polytechnicums, sowie zum Eintritt in die forst- und landwirthschaftliche Akademie zu Hohenheim mit dem Rechte eines ordentlichen Studirenden, endlich zur Erlangung des wissenschaftlichen Zeugnisses zum Portepeefähnrich und gewährt im übrigen alle diejenigen Ansprüche an den Kriegs- und Civilstaatsdienst, welche sonst durch die Erstehung einer Maturitätsprüfung erworben werden." Diese Prüfung ist nunmehr 2mal, im Herbst 1871 und 1872 abgehalten worden.

Wir fügen noch die Bestimmungen bei, welche hinsichtlich der Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig freiwilligen Dienst für die Realanstalten gegeben sind. Wie schon oben (S. 547) angegeben, sind das Realgymnasium in Stuttgart als Realschule erster Ordnung, ferner die Realanstalten in Eßlingen, Hall, Heilbronn, Reutlingen, Stuttgart, Ulm als Realschulen zweiter Ordnung in Beziehung auf die Berechtigung und das Verfahren in Ausstellung jener Zeugnisse den Gymnasien und Lyceen insofern gleich gestellt, als ihnen überlassen ist, nach ihrem Ermessen eine besondere Prüfung mit den Aspiranten anzustellen oder nicht, und sie die Erklärung der Berechtigung für sich ohne Mitwirkung eines K. Commissärs ausstellen können. Anders verhält es sich aber mit den Realanstalten, welche nach der oben (S. 548) angeführten Bestimmung des Reichsgesetzblatts den höheren Bürgerschulen gleich geachtet werden. Es sind die Realanstalten in Biberach, Calw, Ludwigsburg, Nürtingen, Rottweil, Tübingen. Diese können Zeugnisse für die genannte Berechtigung ausstellen nur auf Grund einer von den Schülern mit Erfolg erstandenen Entlassungs- oder Reifeprüfung. Die Zulassung haben dieselben in einer selbstverfaßten Eingabe zwei Monate vor dem Schlusse des Schuljahrs nachzusuchen und sie können nur bei Einstimmigkeit der Prüfungscommission zurückgewiesen werden. Diese Prüfungscommission, geleitet von einem K. Commissär, besteht außer den betreffenden Lehrern der Anstalt aus einem Mitglied der Ortsschulbehörde. Die Aufgaben werden von den Lehrern vorgeschlagen und von dem K. Commissär genehmigt oder selbst gestellt. Das Verfahren bei der Prüfung, bei Beurtheilung und Werthbezeichnung der Arbeiten ist genau vorgeschrieben, je nach dem Ergebnis der schriftlichen Prüfungsarbeiten eine Dispensation oder Ausschluß von der mündlichen Prüfung in Aussicht gestellt, über den ganzen Prüfungsact aber die Führung eines genauen Protokolls angeordnet. Wir führen aus der hieher gehörigen Verordnung vom 30. März 1872 noch an, daß der K. Commissär die Befugnis hat, dem Beschlusse der Mehrheit

der Prüfungscommission die Bestätigung zu versagen und die Bekanntmachung des Beschlusses zu suspendiren, wobei die endgültige Entscheidung dann der Cultministerialabtheilung vorbehalten bleibt; daß die Einhändigung der gesiegelten Zeugnisse an die Abiturienten in einem feierlichen Schulact geschehen soll; daß den Durchgefallenen, welche die Schule verlassen, nur noch einmal gestattet ist, die Prüfung zu wiederholen. Ein zweiter Erlaß vom 22. Juni 1872 bestimmt die Anforderungen, welche an die Aspiranten gemacht werden. Es sind, mit einem Wort, sämmtliche Fächer der Oberrealschule aufgeführt; sodann wird die geforderte Kenntnisstufe in den einzelnen Fächern, sowie die für die Prüfung bestimmte Zeit nach den einzelnen Fächern genau bezeichnet. In demselben Erlaß wird dann für die künftige Aufnahme in die Oberrealschule eine strenge Prüfung angeordnet. Da unter den dort aufgeführten Fächern, in welchen das durchschnittliche Zeugnis „ziemlich gut" erreicht werden soll, auch ebene Geometrie, Naturkunde, geometrisches Zeichnen, ferner Hauptdata der alten, mittleren und neueren Geschichte aufgeführt sind, so ergiebt sich daraus, daß künftighin, wenn diese Anordnungen streng eingehalten werden, ein Uebergang in die Oberrealschule vom Gymnasium aus, das jene Unterrichtsfächer nicht kennt oder nicht in dieser Ausdehnung kennt, nicht mehr stattfinden kann, was im Interesse sowohl der Schüler, welche nun zu einer früheren Entscheidung über ihren künftigen Beruf genöthigt sind, ebenso zu bedauern ist, als im Interesse der Oberrealschulen selbst, welchen bisher von den Classen der mittleren Gymnasien mancher wackere Schüler zugeführt worden ist, ohne daß jene Kenntnisse von ihm verlangt wurden. — Es ist aus den strengen und eingehenden Bestimmungen, welche für die in Frage stehende Prüfung an den genannten Anstalten getroffen sind, wohl zu schließen, daß dieselben in ihrer dermaligen Organisation der Behörde noch nicht die nöthige Bürgschaft zu bieten schienen, um ihnen die Prüfung in derselben freieren Weise zu überlassen, wie den Realanstalten höherer Ordnung.

Bei der großen Vermehrung der mannigfaltigen Lehrstellen, bei den gesteigerten Anforderungen, welche an die Lehrer durch einen umfangreichen Apparat von Staatsprüfungen gestellt sind und eine kostspielige Ausbildung derselben voraussetzen, war es ein Gebot der Gerechtigkeit, daß auch für eine Verbesserung der äußeren Stellung dieser bisher meist zurückgestellten öffentlichen Diener gesorgt wurde. Unter dieser äußern Stellung verstehen wir sowohl die rechtlich ökonomischen Verhältnisse dieser Lehrer, als auch den Fall unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit und die Lage der Hinterbliebenen beim Ableben der Lehrer. Die oben erwähnten Verordnungen vom J. 1793 haben auch in dieser Beziehung einen ernstlichen Anlauf genommen. Es sollte nach denselben Bedacht genommen werden auf Erhöhung der Besoldungen, auf Bestellung eines Vicars für alte gebrechliche Lehrer, auf bessere Rangverhältnisse. Als besondere Berücksichtigung wird eine Beförderung in den geistlichen Stand verheißen. Sofern dabei Kosten aufzubringen waren, sollte aber alles vom geistlichen Gut oder den Gemeinden bestritten werden. Es blieb indessen auch hier beim guten Willen. Eine entsprechende rechtliche Stellung dieser Lehrerkategorie ist erst 50 Jahre später durch ein Gesetz vom J. 1842 geschaffen worden, nachdem man schon 6 Jahre früher durch ein Schulgesetz vom J. 1836 für die Volksschullehrer und bereits im J. 1828 durch ein Gesetz für die Professoren der Landesuniversität umfassende Fürsorge getroffen hatte. Die Rechte der Staatsdiener waren schon durch das 9. Edict vom J. 1817, ferner durch die Verfassungsurkunde vom J. 1819, endlich durch die Dienstpragmatik vom J. 1821 normirt worden. Im J. 1806 hatte man eine Oberstudiendirection errichtet und sogar mit der Warnehmung der Universitätsangelegenheiten beauftragt, dagegen blieb seltsamerweise das lateinische Schulwesen der Kirchenbehörde, dem Consistorium untergeordnet, weil man immer noch gewohnt war Kirchen- und Schuldiener zusammenzuwerfen. Der Lehrstand wurde als ein Anhängsel des geistlichen Standes betrachtet und seine Mitglieder durften sich glücklich schätzen, wenn sie an den Rechten der letzteren, z. B. der Geistlichen-Wittwenkasse parti-

cipirten. Dies blieb so auch als im J. 1817 die Oberstudiendirection in einen Studienrath verwandelt und diesem sofort auch die Latein- und Realschulen, die Gymnasien und Seminarien untergeben wurden. Da nun aber besonders nach Gründung der Realschulen eine große Anzahl von Lehrern erstand, für welche sich schwer ein näherer Zusammenhang mit der Kirche nachweisen ließ, während man doch auch für sie ebenso gut, wie für die Volksschullehrer sorgen mußte, sah man sich endlich zu einem Acte der Gesetzgebung (6. Juli 1842) veranlaßt, nachdem schon ein Jahr zuvor bei Gelegenheit des 25jährigen Jubiläums des Königs Wilhelm sämmtlichen Lehrern der Mittelschulen wie auch der Hochschule eine bestimmte Dienstkleidung vorgeschrieben worden war, wodurch sie als ein eigener durch besondere Abzeichen kenntlich gemachter Stand neben die andern Kategorieen des öffentlichen Dienstes hingestellt waren.

Eine solche Dienstkleidung war den Lehrern an höheren Schulen schon im J. 1811 vorgeschrieben worden, jedoch ohne alle praktische Folge. Auch in jenem Gesetze vom J. 1842 hatte man sich indessen noch nicht entschließen können, die Schuldiener auf gleichem Fuße wie die übrigen Staatsdiener, unter welchen unter anderen auch Canzlisten begriffen waren, zu behandeln. Vergeblich versuchte eine im Auftrag einer Lehrerversammlung damals von dem Ref. verfaßte Schrift „die Ansprüche des höheren Lehrstandes in Württemberg an die vollen Berechtigungen des Staatsdienstes" der Regierung und den Ständen dies nahe zu legen. Die Lehrer wurden in diesem Gesetz in zwei Classen getheilt; die erstere, die Lehrer an oberen Classen umfassend, wurde zwar in ihren Berechtigungen den übrigen Staatsdienern nahe gestellt, doch im Puncte der Stellvertretung während eines Urlaubs oder einer Krankheit und in Beziehung des Rechtsanspruchs auf Pensionirung denselben nachgesetzt. Weit ungünstiger wurde die zweite Classe behandelt, die Lehrer an unteren Abtheilungen, welche Kinder von 6—14 Jahr umfassen. Für den Ruhegehalt, den sie zu erwarten haben, war ein Maximum von 700 fl. festgesetzt, während der Staatsdiener unter gleichen Verhältnissen seinen vollen Gehalt erhalten konnte, die Pensionen der Wittwen aber wurden auf 80—100 fl. bestimmt, während die Wittwenpensionen der Staatsdiener unter gleichen Verhältnissen bis auf 200 und 300 fl. steigen konnten. Dabei waren den Lehrern die gleichen Leistungen für die Pensionskassen wie den übrigen Staatsdienern auferlegt. Immerhin enthielten auch diese Bestimmungen, so wenig sie gerechte Forderungen des Lehrstandes befriedigen konnten, einen Fortschritt gegenüber von früheren Verhältnissen, in welchen die Lehrer der Willkür oder dem guten Willen der Gemeindebehörden preisgegeben waren. Aber wundern sollte man sich nicht, wenn angesichts solcher Bestimmungen, welche bei vollkommen gleichen Leistungen weit geringere Rechte gewährten, ein Gefühl des Unmuths und der Kränkung über unverdiente Zurücksetzung in diesem Theile der öffentlichen Diener das herrschende blieb. Erst infolge der Bewegungen des Jahrs 1848 wurden diese Lehrer, übrigens in Gemeinschaft mit den Volksschullehrern, den übrigen Staatsdienern, deren Rechte aber zu gleicher Zeit bedeutend geschmälert wurden, hinsichtlich der Stellvertretung und Pensionsrechte durch das Gesetz vom 7. Sept. 1849 gleich gestellt. Aber auch so blieb die ungleiche Behandlung der Hinterbliebenen von Lehrern der untern Stufe immer noch bestehen und die Lage der Witwen und Waisen wurde erst durch ein Gesetz vom 4. April 1861 durch Aufbesserung der Witwengehalte auf 120 und 150 fl., und endlich durch Ministerialverfügung vom 16. Juli 1868 (Staatsanz. Nr. 175) durch Erhöhung der letzteren um ein volles Drittel namhaft verbessert, nachdem freilich auch vorher wieder die Pensionsrechte der Staatsdiener durch ein Gesetz vom 29. März 1865 eine wesentlich günstigere Aenderung erfahren hatten.

Wir fügen die Bestimmungen über die Bemessung der Pensionen der Civil- und Militärdiener (Gesetz v. 29. März 1865, Reg.-Bl. v. 1865 Nr. 6 S. 21—24), welche auch auf die Lehrer dieser Kategorie Anwendung finden, bei:

Art. 2. Im Falle der Pensionirung beträgt der Ruhegehalt bei angetretenem 10. Dienstjahr 40 Procent der Besoldung. Mit jedem weiteren Dienstjahr bis zum 40.

einschließlich steigt derselbe 1) um 1¾ Prozent aus dem Betrag der Besoldung bis einschließlich 1200 fl.; 2) um 1½ Procent aus dem Betrag der Besoldung, welcher 1200 fl. übersteigt. Der höchste Betrag einer Pension wird auf die Summe von 3000 fl. festgesetzt.

Art. 4. Die hinterlassene Wittwe erhält von der Pension des Verstorbenen, wie sich dieselbe nach Art. 2 berechnet, mag der Verstorbene schon selbst in Pension gestanden sein oder nicht, 33⅓ Procent. Jedes Kind unter 18 Jahren erhält ⅓ von der Pension der Wittwe. Der für die Pensionsanstalt entstehende Mehrbedarf wird durch Zuschüße aus der Staatskasse gedeckt.

Die Bestimmungen des Art. 4 beziehen sich jedoch bloß auf die Hinterbliebenen der Lehrer an oberen Classen. Die Wittwen der Lehrer an unteren oder mittleren Classen erhalten dermalen (Ministerialverfügung v. 16. Juli 1868, Staatsanz. Nr. 175) ohne alle Rücksicht darauf, wie lange oder wie kurz die Dienstzeit des verstorbenen Gatten war, jährlich eine Pension von 200 fl., Kinder unter 18 Jahren ⅓, wenn keine Mutter da ist, ¼ davon.

Es ergiebt sich aus einer Vergleichung der in Preußen für diese Fälle bestehenden Behandlungsweise (s. d. Art. Preußen VI. 298 ff.), daß die Lehrer in Württemberg günstiger gestellt sind.

Wie man in Beziehung auf diese Berechtigungen den Ansprüchen des mittleren Lehrstandes allmählich, wenn auch immer spät und zuletzt und theilweise infolge von gewaltigen Stößen von außen gerecht zu werden gesucht hat, so hat man sich seit etwa 20 Jahren auch bemüht, ihre Einkommensverhältnisse zu verbessern. Freilich waren dieselben an sich schon sehr beengt; man hatte schon vor 1848 die Gehalte der Lehrer an Latein- und Realschulen auf den Betrag von mindestens 600 fl. nebst freier Wohnung oder einer — freilich häufig nicht zureichenden — Hausmietheentschädigung bringen müßen. Die Gehalte der Lehrer an größeren Anstalten betrugen zwischen 700 und 1400 fl., womit dann in der Regel keine Amtswohnung verbunden war, die der Vorstände dieser Anstalten, welche meist noch Amtswohnung oder Entschädigung dafür genoßen, 1200 bis 1800 fl. Die Lehrer an den untersten Classen der Latein- und Realschulen, die Elementarlehrer und Collaboratoren bezogen Gehalte von 250—500 fl. bald mit, bald ohne Amtswohnung. Dabei ist zu beachten, daß die meisten Stellen gegenüber von den früheren Verhältnissen zum Theil bedeutend geschmälert erschienen, nicht nur infolge der für alle Lebensbedürfnisse eingetretenen Preissteigerung, sondern auch durch das Wegfallen traditioneller Geschenke, der Ansprüche auf bürgerliche Nutzungen und mancher Exemtionen, durch eingetretene höhere Besteuerung und vom J. 1848 an durch die Ablösungsgesetze. Erst im J. 1858 nun erhielten diese Stellen alle eine Aufbesserung in verschiedenem Betrag von 50—200 fl., eine Aufbesserung, die für die Lehrer an oberen Classen ganz, für die Lehrer an unteren Classen nur für die Hälfte auf die Staatskasse übernommen wurde, während die Leistung der andern Hälfte den Gemeinden angesonnen wurde, welche sich aber an manchen Orten dazu nicht herbeiließen und auch nicht dazu genöthigt werden konnten. Neben dieser Gehaltsaufbesserung wurden im J. 1858 auch Dienstalterszulagen von 50—100 fl. aus Staatsmitteln an ältere Lehrer gewährt, die übrigens bei der Pensionsberechnung nicht in Anschlag gebracht werden sollten. Alles dies geschah im Zusammenhang mit den Gehaltserhöhungen, welche in allen übrigen Zweigen des öffentlichen Dienstes auch stattfanden. Da aber auch so die Unzulänglichkeit der Gehalte augenfällig war, wie denn die Staatsregierung selbst in der Session vom J. 1865 (und später nochmals in der Session vom J. 1872) dem Landtage mit Zahlen nachwies, daß die Preise der Lebensbedürfnisse seit etwa 40 Jahren nicht etwa nur um einen kleinen Bruchtheil, sondern mindestens um das Doppelte sich gesteigert hatten, so wurden wieder im Zusammenhang mit einer Gehaltserhöhung in den übrigen Departements vom J. 1864 an sämmtliche Lehrstellen, und zwar die niederen um 50 fl., die höheren sowie die Lehrstellen an den größeren Anstalten um 100 fl. aufgebessert, wobei die Aufbesserung an den letztgenannten Anstalten wieder ganz, die an den erstgenannten nur zur Hälfte auf die

Staatskasse übernommen wurde, die andere Hälfte sollten die Gemeinden leisten. In Verbindung mit dieser Aufbesserung wurde ein etwas complicirtes, auf die Unterscheidung von Lehrern an größeren Anstalten und an kleineren Landschulen gegründetes und für die ersteren ungünstiger wirkendes System von persönlichen Ergänzungs- und Dienstalterszulagen gesetzt (vgl. Correspondenzbl. für Gel. u. Realsch. v. J. 1865 Nr. 11 S. 24—44 u. v. J. 1867 Nr. 3 u. 4 S. 97). Durch jene sollte allmählich mit Zulagen von je 25 fl., welche vom 10. Dienstjahr an bis zum 25. alle fünf Jahre eintreten, der Gehalt eines Elementarlehrers einschließlich des Werths einer etwaigen Amtswohnung auf 700 fl., der eines Collaborators auf 725 fl. neben freier Wohnung, der eines Präceptors und Reallehrers unter gleicher Voraussetzung auf 1000 fl. gebracht werden. Dagegen waren für die Lehrer an größeren Anstalten 25 Portionen zu 100 fl., und 50 Portionen zu 50 fl. zur jährlichen Vertheilung an die ältesten Lehrer unter dem Namen von Dienstalterszulagen ausgesetzt. Wir enthalten uns hier näher auf dieses System einzugehen, da dasselbe durch die Bestimmungen des Jahrs 1871/72 abgeändert und verbessert worden ist. In der Session des Landtags vom Winter 1871/72 wurde im wesentlichen nach den Vorschlägen der Regierung den Professoren an den oberen Abtheilungen der Gymnasien, Lyceen und Realanstalten eine Aufbesserung von je 300 fl., den Vorständen und Professoren der evangelischen Seminarien, welche Amtswohnung haben, von je 200 fl., den Lehrern an den mittleren und unteren Abtheilungen der Gymnasien, Lyceen und größereren Realanstalten, sowie den Präceptoren und Reallehrern, welche keine Amtswohnung oder Entschädigung dafür haben, von je 200 fl., den Lehrern an niederen Latein- und Realschulen, welche Amtswohnung oder Entschädigung dafür haben, von je 150 fl., ebenso den Elementarlehrern an Gelehrten- und Realanstalten eine Aufbesserung von 150 fl. vom 1. Jan. 1872 als pensionsberechtigt zuerkannt (vgl. Protokolle der Verhandlungen der Kammer der Abgeordneten ꝛc. Bd. IV. S. 2000 ff.). Dabei wird der künftige Mindestgehalt (Congrua) neben freier Wohnung oder ausreichender Miethzinsentschädigung angenommen a) bei Präceptoren und Reallehrern statt bisher 750 fl. zu 900 fl., b) bei Collaboratoren statt bisher 500 fl. zu 700 fl., c) bei Elementarlehrern statt bisheriger 500 fl. zu 650 fl. Infolge der weiterhin bewilligten persönlichen Ergänzungszulagen für die Elementarlehrer, Collaboratoren, Präceptoren und Reallehrer, wornach von zurückgelegtem 10. Dienstjahr an bis zum 30., von 5 zu 5 Jahren eine Zulage von 25 fl. für die Elementarlehrer und von 50 fl. für die übrigen eintritt, kann sich das Einkommen dieser Stellen bei den Elementarlehrern bis zu 875 fl., bei den Collaboratoren bis zu 1100 fl., bei den Präceptoren und Reallehrern bis zu 1600 fl. neben freier Wohnung erhöhen. Für diese Ergänzungszulagen, in deren Genuß damals 92 Lehrer standen, wurde ein Etatssatz von 15,910 fl. aufgenommen (vgl. Beilagenbd. zu den Verhandl. der Abgeordn. Bd. II. 2. S. 893 ff.). Diese Ergänzungszulagen sollen pensionsberechtigt sein. Für die Lehrer an oberen Classen und größeren Anstalten wurde eine Summe von 12,000 fl. unter dem Namen reiner Dienstalterszulagen exigirt mit der Bestimmung, daß die Betheiligten künftig je mit zurückgelegtem 20. Dienstjahr in den Genuß einer kleineren Portion von 100 fl., von zurückgelegtem 30. Dienstjahr an aber in den Genuß der größeren Portion mit 150 fl. treten sollten. Nach dem Stand vom 1. Juli 1871 standen in einem Dienstalter von 20—29 Jahren 51, von 30 und mehr Jahren 46, zusammen 97 Lehrer dieser Kategorie (s. a. a. O. S. 894). Diese Dienstalterszulagen sollen künftig pensionsberechtigt sein.

Aus den Zusammenstellungen im Hauptfinanzetat pro 1871/73 (a. a. O. S. 820 ff.) ergiebt sich für die Lehrer unserer Kategorie, daß

1) die Vorstände der niederen Seminarien, Gymnasien, Lyceen neben freier Wohnung oder Miethzinsentschädigung, beziehungsweise neben den sie treffenden Dienstalterszulagen, einen pensionsberechtigten Gehalt genießen von 1500*) bis 2300 fl.;

*) Von den Vorständen der höheren Realanstalten genießt übrigens nur die Minderzahl, nemlich vier von elfen, Amtswohnung oder Entschädigung. Der Vorstand der Calwer Realanstalt hat neben Hausmietheentschädigung einen Gehalt von nur 1400 fl.

2) die Hauptlehrer an den oberen Classen der genannten Anstalten einen Gehalt von 1100*) bis 2200 fl. in der Regel ohne freie Wohnung oder Entschädigung dafür;

3) die Hauptlehrer an den unteren oder mittleren Classen jener Anstalten in der Regel ohne Amtswohnung oder Entschädigung einen Gehalt von 1000—1650 fl.;

4) die Präceptoren und Reallehrer an den kleineren Latein- und Realschulen neben Amtswohnung oder Entschädigung einen Gehalt von 875—1520 fl., wobei noch die etwa zutreffenden persönlichen Ergänzungszulagen in Berechnung kommen, welche sich bis auf 200 fl. belaufen können;

die Collaboratoren an diesen Stellen außer freier Wohnung oder Entschädigung, welche jedoch noch nicht alle haben, einen Gehalt beziehen von 700—1100 fl.; dabei können die persönlichen Ergänzungszulagen auf den gleichen Betrag von 200 fl. steigen;

5) die Elementarlehrstellen einen Gehalt von 700—1075 fl. neben freier Wohnung oder Entschädigung. Die zutreffenden persönlichen Ergänzungszulagen können den Gehalt zuletzt um 100 fl. steigern.

Wir fügen hinzu, daß in der gleichen Session vom J. 1872 der Cultminister die Einbringung eines Gesetzes in Aussicht gestellt hat, wornach die Berechnung der Pension in Zukunft nicht mehr vom Datum der erstmaligen definitiven Anstellung, sondern bei allen Berechtigten wenigstens vom 30. Lebensjahr ausgehen soll, eine Wohlthat, welche die Mitglieder des Volksschullehrer- und des geistlichen Standes, sowie die Angehörigen der Departements des Innern und der Finanzen (Oberamtsactuare, Buchhalter, Forstamtsassistenten) längst genießen, soferne auch den letzteren die in ihrer dermaligen Verwendung zugebrachten Dienstjahre im Falle des Vorrückens zu weiterer definitiver Anstellung als pensionsberechtigt angerechnet werden. Diesem Antrag ist indessen von beiden Kammern zugestimmt worden.

Eine nicht unbedeutende Anzahl von Stellen übrigens, deren Dotation noch aus älteren Zeiten herrührt, namentlich von Präceptoraten, befindet sich in einem nicht unbedeutenden Vortheil, sofern die Gehalte noch auf Naturalleistungen ruhen. Diese Naturalien sind nemlich zu niedrigen Preisen (nach dem Sportelgesetz vom J. 1828) angeschlagen, werden aber in laufenden Preisen ausbezahlt.

So namhaft diese dankbar anzuerkennenden Aufbesserungen sind, sofern die pensionsberechtigten Gehalte im Durchschnitt um etwa ein Drittel erhöht worden sind, so stehen sie doch immer noch nicht im richtigen Verhältnis zu den mindestens um das Doppelte gesteigerten Preisen der nothwendigsten Lebensbedürfnisse und man wird nicht sagen können, daß sich diese Lehrer im allgemeinen in einer besseren Lage befinden als vor 30—40 Jahren, während die Anforderungen an ihr Wissen und ihre Ausbildung bedeutend gestiegen sind. Wir glauben, daß das ganze System kleinerer, von Zeit zu Zeit verwilligter Zulagen, welche immer etwas odioses in ihrem Gefolge haben, verlassen und in dem ganzen Besoldungswesen eine durchgreifende Aenderung in der Richtung erfolgen sollte, welche wir in dem Art. „Besoldung" Bd. I. S. 598 ff. bezeichnet haben.

In einem engen Zusammenhang mit der Regulirung der ökonomischen Verhältnisse dieser Lehrer steht auch deren Stellung in der Hierarchie des öffentlichen Dienstes. Hier ist vor allem daran zu erinnern, daß die Aufsicht des Staats über die Schulen in höchster Instanz getrennt wurde von den übrigen Zweigen des Civildienstes, indem ein eigenes Cultministerium („des Kirchen- und Schulwesens") schon im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts, in welchem der berühmte Historiker Spittler an der Spitze desselben stand, geschaffen, sodann in der Verfassungsurkunde von 1819 vorgesehen und endlich, nachdem dasselbe bis März 1848 mit dem Ministerium des Innern vereint gewesen, von diesem Jahre an wirklich eingesetzt wurde und bis heute besteht. Diesem Ministerium untergeordnet ist eine Centralbehörde, früher Oberstudien-

*) Die einzige nur mit 1100 fl. und freier Wohnung ausgestattete Stelle dieser Art ist in Oehringen; damit war übrigens eine Personalzulage von 100 fl. verbunden.

direction, seit 1817 Studienrath genannt, seit 1866 in eine Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen verwandelt (s. o.). So hat sich das Schulwesen überhaupt zuerst mit den kirchlichen Angelegenheiten von der übrigen Administration, sodann aber dieser bestimmte Theil des Schulwesens, mit dem wir zu thun haben, von den übrigen Theilen desselben und von den Centralbehörden der Kirche, welchen das Volksschulwesen unterstellt blieb, abgezweigt. Diese Scheidung hat sich, wie oben bemerkt, in einem äußern Zeichen, nemlich einer dieser Kategorie von Lehrern, wie auch den Universitätsprofessoren zugewiesenen Dienstkleidung dargestellt, welche übrigens keinen obligaten Charakter hat und von den wenigsten getragen wird. Dahin gehören auch die für diese Classe von Lehrern besonders gegebenen Gesetze über die Rechte auf Pensionen, Alterszulagen, Wittwengehalte. Als ein weiteres Zeichen einer abgesonderten Gruppirung können die regelmäßigen Conferenzen angesehen werden, welche unter diesen Lehrern stattfinden, theils abgesonderte unter den Reallehrern und Gymnasiallehrern, theils auch vereinigt in gemeinschaftlichen Zusammenkünften, wiederum theils auf das ganze Land sich erstreckend, wie denn eine allgemeine Reallehrerversammlung alljährlich in Stuttgart gehalten wird, theils den Charakter von Gauversammlungen an sich tragend. Diese Conferenzen haben nicht den amtlichen Charakter der Conferenzen der Volksschullehrer oder der Schulsynoden, wiewohl sie von der Behörde begünstigt und empfohlen, auch durch Theilnahme von Mitgliedern der Centralbehörde, sowie von Universitätslehrern manchmal geehrt sind, sondern sie sind freie Bildungen, daher sie auch nicht überall bestehen, Orte und Personen sich ändern, ältere Vereinigungen eingehen und jüngere an deren Stelle treten. Es sind jedenfalls Aeußerungen des Bewußtseins der Zusammengehörigkeit und Symptome eines gewißen Corporationsgeistes. In diesen Versammlungen, die natürlich auch einen geselligen Charakter haben, werden die verschiedenen Seiten des gemeinsamen Berufs ordnungsmäßig besprochen, didaktische, pädagogische, ökonomische Fragen, Beziehungen der amtlichen Stellung verhandelt und längere Vorträge wechseln mit Debatten. Ueberdies besteht ein von der Regierung in liberaler Weise unterstütztes literarisches Unternehmen, das Correspondenzblatt für Gelehrten- und Realschulen, welches neben Anzeigen und Recensionen von Schulschriften, Vorträge und Abhandlungen aus den Gebieten dieser Lehranstalten, ferner regelmäßige Berichte über die mit diesen Schulen in Beziehung stehenden Prüfungen und die dabei gestellten Aufgaben, endlich amtliche Mittheilungen von Seiten der Centralbehörde enthält, unter welchen die fortlaufenden statistischen Zusammenstellungen über den Stand des Gelehrten- und Realschulwesens für jedes Schuljahr von besonderem Werthe sind.

Wir fügen noch etwas bei über die Rang- und Dienstverhältnisse dieser Lehrer. In den früheren Rangordnungen bis zum J. 1811 sind diese Lehrer entweder gar nicht erwähnt, oder doch in ihrer Mehrheit nicht nur hinter Pfarrer und Diakone, sondern auch hinter ganz unselbständige Diener, wie die Repetenten im Stift zurückgestellt. Durch die Rangordnung vom J. 1821 ist ihnen nun eine angemessenere Stellung eingeräumt. Die Vorstände der Seminarien, Gymnasien und Lyceen sind den Räthen der Central- und Kreiscollegien, die Lehrer an den Seminarien und den Oberclassen der Gymnasien und Lyceen den Bezirksbeamten, die Präceptoren und Reallehrer wenigstens zum Theil, soweit sie den Titel „Professoren" führen, den Pfarrern und Diakonen gleich, sonst aber die Präceptoren und Reallehrer, wie auch die Oberpräceptoren und Oberreallehrer in die vorletzte Rangstufe, die der Ministerialcanzlisten gestellt. Die Rangordnung, auf die wir uns beziehen können, ist nun freilich vom J. 1821 und es läßt sich erwarten, daß, wenn man heute diese Verhältnisse neu ordnete, auch die Präceptoren und Reallehrer eine günstigere Stellung erhalten würden. Uebrigens sind zu jener Rangordnung im Laufe der Zeit doch verschiedene Nachträge gemacht worden und dieselbe ist im neuesten Staatshandbuch von 1869 S. 760 noch als gültig aufgeführt. Hiebei muß bemerkt werden, daß die Vorsteher und Lehrer von Oberrealschulen hinter den parallelen Lehrern und Vorstehern an humanistischen Anstalten um eine oder zwei Rang-

classen zurückstehen, wie denn erst neuerlich dem Vorsteher der Tübinger Realanstalt, der zugleich an der Universität beschäftigt war, ausnahmsweise sein Rang in der 7. Classe gleich den Bezirksbeamten und Professoren der Landesgymnasien angewiesen wurde, nachdem er zuvor seine Stellung eine Classe tiefer, neben den Pfarrern und Diakonen gehabt hatte. Eine ähnliche Ungleichheit ergiebt sich, wenn wir die Stufen der Aufsichtsbehörden über diese Lehrerkategorieen betrachten. Zwar die Lehrer an den Latein- und Realschulen in den Landgemeinden sind alle in gleicher Weise der Ortsschulbehörde untergeben, welche nach dem Verwaltungsedict von 1822 der Kirchenconvent bildet, der unter der Leitung des ersten Ortsgeistlichen aus dem Ortsvorsteher und einigen Mitgliedern des Gemeinderaths und den übrigen Ortsgeistlichen, wo mehrere sind, besteht. Diese Behörde führt über die inneren und äußeren Angelegenheiten der genannten Schulen, die als Communalanstalten betrachtet werden, die nächste Aufsicht, befördert durch den Vorstand die Berichte und Eingaben der Lehrer, nimmt Schulvisitationen vor, überwacht die Aufnahme und das Vorrücken der Schüler und der Vorstand soll auch durch persönliche Schulbesuche auf die Schüler einwirken. Endlich haben sie mit den Schulberichten, welche diese Lehrer alljährlich in einer bestimmt vorgeschriebenen Form (1868) erstatten, über die Lehrfähigkeit, Amtstreue und das sittliche Betragen der Lehrer Zeugnisse auszustellen. Die Lehrer selbst sollen zwar zu den Sitzungen dieser Behörde in Angelegenheiten ihrer Schulen, so oft es nöthig oder zweckmäßig ist, zugezogen und gehört werden. Sie haben aber gesetzlich nicht Sitz und Stimme in denselben, während die Volksschullehrer nach der Novelle von 1864 ausdrücklich einen integrirenden Bestandtheil dieser Behörde bilden. Diese Ortsschulbehörde verkehrt nun aber nicht unmittelbar mit der Oberstudienbehörde, sondern durch Vermittlung des Decanatamts, welches für diesen Fall zusammen mit dem Oberamtmann das gemeinschaftliche Oberamt bildet. Während nun in den Landgemeinden und auf dieser Stufe das gleiche Verhältnis der Unterordnung unter die Ortsschulbehörde für Latein- und Realschulen besteht, ein Verhältnis, welches schon lange her ein Gegenstand der Beschwerde vieler Lehrer ist*) und sie wenigstens gegenüber von den weltlichen Mitgliedern eines landstädtischen Gemeinderaths in eine unwürdige Stellung versetzt, ändert sich dieses Verhältnis für die größeren Anstalten. Die Seminarien, Gymnasien, Lyceen nemlich wie auch die 2 größeren Realanstalten in Ulm und in Stuttgart sind unmittelbar der Centralstudienbehörde untergeordnet, dagegen stehen die Oberrealschulen, welche also die Schüler bis zum gleichen Altersziel zu führen haben, wie die Lyceen, in Württemberg mit ihren Vorständen unter der Ortsschulbehörde. Neuerdings ist nun zwar durch eine neue Dienstvorschrift vom 20. Jan. 1868 für die Vorstände dieser Oberrealschulen das Verhältnis eines Theils derselben etwas günstiger normirt worden. Allein diese Normirung bezieht sich noch nicht auf alle diese Anstalten und auch diejenigen, auf welche sie sich bezieht, sind immer noch in mehrfachen Rücksichten der Ortsschulbehörde theils untergeben, theils in verschiedenen Beziehungen zu ihr gesetzt, welche den Vorständen der Gymnasien, Lyceen ꝛc. fremd sind, so daß die realistischen Schulvorstände und Professoren gegenüber von ihren humanistischen Collegen, wie in Hinsicht des Ranges, des Einkommens und des Rechtes zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig Freiwilligendienst, so auch in diesem Punct in einer minder begünstigten äußeren Stellung sich befinden. Uebrigens geht sicherem Vernehmen nach die Regierung damit um, diese amtlichen Beziehungen neu zu gestalten und es sind deshalb von den gemeinschaftlichen Oberämtern, sowie einzelnen Vorständen und Visitatoren schon im J. 1870 Gutachten einverlangt worden.**)

Dies führt uns noch auf einige Bemerkungen über die in Württemberg von alten Zeiten

*) Vgl. Bäumlein, Ansichten über Gelehrtenschulen S. 148—153, und Reyscher, Gesetzsammlung XI. 2. S. CXV ff.

**) Die Differenz der Ansichten über diese Frage ist aus dem Art. Visitation Bd. IX. 716 ff. zu erkennen. Im März 1873 ist eine gemischte Commission zur Berathung dieser Angelegenheit unter dem Vorsitze des Ministers versammelt gewesen. Schmid.

her regelmäßig vorgenommenen Visitationen dieser Lehranstalten durch Sachverständige. In Altwürttemberg geschah dies jährlich durch die Vorstände der Pädagogien in Stuttgart und Tübingen, später nach dem Eingehen des Tübinger Pädagogiums durch einen Professor der philosophischen Facultät. In Neuwürttemberg kamen dazu noch 2 weitere Visitatoren, welche vom J. 1830 an die Benennung Kreisschulinspectoren führten und deren Sprengel nach den 4 Kreisen des Landes abgetheilt waren. Neben denselben aber visitirten auch Mitglieder des Studienraths. Seit etwa 20 Jahren nun werden diese Visitationen ausschließlich entweder von den Referenten der Ministerialabtheilungen oder von Beauftragten derselben, meist Vorständen, auch Lehrern an Seminarien, Gymnasien, Lyceen und größeren Realanstalten besorgt, welche hierüber an die Centralbehörde Bericht erstatten. Einigemal in den fünfziger Jahren wurden sämmtliche Visitatoren im Herbst einberufen, um im Schoße des Studienraths auch mündlich zu berichten. Uebrigens sollen die Visitationen bei den kleinen Landschulen alle 2 Jahre, bei den größeren Anstalten alle 3 Jahre stattfinden. Doch wird dieser Kreislauf wenigstens bei den kleinen Schulen nicht immer streng eingehalten, die niederen Seminarien werden alle 4 Jahre visitirt, der Referent der Ministerialabtheilung ist dann begleitet von einem Mitglied des Consistoriums und einem Referenten in ökonomischen Angelegenheiten. Man vgl. übrigens den Artikel „Visitation" Bd. IX. S. 705. Für das Zeichnen und Turnen finden noch besondere Visitationen durch Fachmänner statt. Außer diesen von Sachverständigen vorgenommenen Visitationen pflegen auch herkömmlich die Ortsschulbehörden in den kleinen Landschulen noch jährliche Visitationen vorzunehmen.

Bei der großen Zahl und Mannigfaltigkeit öffentlicher Schulen in Württemberg ist es nicht zu verwundern, daß man nur wenigen Privatanstalten begegnet. Außer einer Privatelementarschule in Stuttgart mit 159 Schülern bestehen in Württemberg nur 3 höhere Privatunterrichtsanstalten: das Knabeninstitut in Kornthal, die wissenschaftliche Bildungsanstalt Salon bei Ludwigsburg und das Knabeninstitut des Professors Klose in Cannstatt, zusammen im J. 1867 besucht von 240 Zöglingen, unter welchen 158 nicht aus Württemberg.*) Die Schüler dieser Institute werden theils zu höheren Gewerben, theils zum Obergymnasium oder niedern Seminar, theils zur Universität, manchmal auch in das Polytechnicum, in die Kriegsschule, Oberrealschule entlassen.

Von älteren Privatunterrichtsanstalten, die aber wieder eingegangen sind, dürfte erwähnt werden das schon oben genannte im J. 1831 errichtete Institut in Stetten im Remsthal, welches längere Zeit einen ausgebreiteten Ruf genoß, aber im J. 1852 wegen schwachen Besuchs geschlossen werden mußte, und das Privatgymnasium in Stuttgart, welches unter der Leitung des Directors Strebel (eines verehrten Mitarbeiters der Encyklopädie) seit 1850 bis 1858 bestand und im Gegensatz gegen die Auswüchse der Bewegungsjahre 1848 und 1849 das christliche Element im Gymnasialunterricht mit Entschiedenheit in den Vordergrund stellte.

Diese Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten bedürfen nicht nur für ihre Errichtung der Concession des Ministeriums, sondern stehen auch unter der Aufsicht der Staatsbehörden, zunächst des gemeinschaftlichen Bezirksamts, des Oberamtmanns und Decans, welcher letztere dieselben visitirt oder den Prüfungen anwohnt, sodann der Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen, welche ebenfalls von Zeit zu Zeit Commissäre zur Visitation dieser Anstalten abordnet, jährliche Zustandsberichte von den Vorständen einzieht, von Anstellung der Lehrer und Vorsteher benachrichtigt werden muß und Nachweisungen über deren intellectuelle und sittliche Befähigung einverlangt. Sogar Klagen über Mishandlung von Zöglingen wurden schon an diese Behörde gebracht. Die Communication mit der Ministerialabtheilung geschieht durch das gemeinschaftliche Oberamt. Subventionen aus Staatsmitteln erhalten diese Anstalten nicht. Für die Leiter und Lehrer ist die Erstehung einer Staatsprüfung nicht nothwendig.

*) Die Zahlen sind vom J. 1867; die neuesten statistischen Nachweisungen enthalten nichts mehr über die Privatinstitute.

Zum Schlusse mögen noch die specifischen Eigenthümlichkeiten des höheren Schulwesens in Württemberg zusammengestellt werden. Hieher gehören

1) die 4 niederen Seminarien, welche mit bedeutenden Beneficien ausgestattet sind;

2) damit im nächsten Zusammenhang die Pforte, durch welche man in jene gelangt, das Landexamen sammt dem Concursexamen, und

3) die kleinen Lateinschulen auf dem Lande, durch welche auch den kleineren Landstädten der Zutritt zum Landexamen ermöglicht wird. So kam es,

4) daß die Lehrer dieser kleinen Landschulen, die selbständig für sich abschließen und keine höheren Classen über sich haben, auch als eine eigene Kategorie von Lehrern den Lehrern an oberen Classen gegenübergestellt wurden, daher auch die Scheidung von Präceptoren und Professoren, die gesonderten Prüfungen, die gesonderte rechtlich ökonomische Stellung. Einen Uebergang von den Präceptoren zu den Lehrern an oberen Classen bilden die Lehrer an den mittleren und unteren Classen der Lyceen und Gymnasien, welche in Beziehung auf Titel und Rang, Alterszulagen und Gehaltsverhältnisse den Professoren vielfach gleichgestellt sind, in anderer Hinsicht aber, was die Versorgung der Hinterbliebenen betrifft, wieder mit den Präceptoren gleich behandelt werden.

5) An diese Scheidung von Präceptoren und Professoren reiht sich an die Ausscheidung der Reallehrer von den humanistischen, wesentlich beruhend auf dem Princip der Ausschließung des Latein aus den Realschulen und der damit zusammenhängenden gänzlich verschiedenen Bildungslaufbahn und Prüfung der Reallehrer.

6) Innerhalb der Reallehrerkategorie besteht aber wieder der Unterschied zwischen Realprofessoren und gewöhnlichen Reallehrern und innerhalb der Realprofessoren die Scheidung in Professoren der sprachlich-historischen und der mathematisch-physikalischen Richtung.

7) Die Reallehrer beider Kategorien haben, was Titel, Rang, Gehalt- und Dienstverhältnisse betrifft, eine etwas ungünstigere Stellung als die humanistischen Lehrer. Ebenso stehen die größeren Realanstalten hinsichtlich der Berechtigung für den einjährig Freiwilligendienst den analogen humanistischen Anstalten nicht durchaus gleich.

8) Die Maturitätsprüfung ist bis jetzt mit Ausnahme des Realgymnasiums und der polytechnischen Schule eine von einer Commission ad hoc vorgenommene Centralprüfung, nicht eine von den betreffenden Gymnasien unter dem Vorsitz eines Regierungscommissärs vorgenommene Abiturientenprüfung.

9) Endlich mag es noch als eine Eigenthümlichkeit, die wohl auch mit der Vorbereitung zum Landexamen zusammenhängt, angeführt werden, daß der ordentliche Eintritt in die Lateinschulen, und allmählich wohl auch immer mehr in die Realschulen und damit das Erlernen einer fremden Sprache in Württemberg schon in einem früheren Lebensalter als in den meisten andern Ländern, nemlich schon im 8. Lebensjahre, erfolgt.

Statistische Notizen (vgl. Bekanntmachung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 30. Mai 1872, Beil. zum Staatsanzeiger, Correspondenzbl. für Gelehrten- und Realschulen 1872 Nr. 2)*):

Die Zahl der ortsanwesenden Bevölkerung Württembergs belief sich nach der Zählung vom 1. Dec. 1871 auf 1,818,541; am 1. Jan. 1872 waren die öffentlichen Gelehrten-, Real- und Elementarschulen des Landes im ganzen besucht von 13,710 Schülern. Die kleine Zahl von Nichtwürttembergern, welche sich unter diesen befinden, nehmen wir nicht in Rechnung, da auch manche Württemberger im Auslande geschult werden. Hiebei kommt auf 132 Einwohner ein solcher Schüler, = 0,75%.

Unter jener Gesammtzahl befinden sich:

a) Evangelische	1,248,838
b) Katholiken	553,542

*) Die neueste Bekanntmachung dieser Art weist auf den 1. Januar 1873 hinsichtlich der Frequenz der Schulen, der Zahl der Classen und Lehrer fast überall höhere Zahlen, zugleich aber einen bedenklichen Mangel an Candidaten des philologischen Lehramts auf.

c) Von andern christlichen Religionsparteien . . 3,845
d) Israeliten 12,245
e) Von andern Religionen 71

Von der obigen Gesammtschülerzahl kommen auf die Evangelischen 10,779, Katholiken 2405, Israeliten 498.

Der unbedeutende Rest fällt auf andere Religionsparteien.

Hiernach kommt ein Schüler jener Anstalten auf 24 Israeliten = 4,16%, 115 Protestanten = 0,89%, 230 Katholiken = 0,43%.

Unter die Gelehrten und Realschulen*) vertheilt sich die Schülerzahl wie folgt:

Lateinschüler mit 713 Elementarschülern 6812
Realschüler mit 712 Elementarschülern 6898

Auf 267 Köpfe kommt ein Schüler einer Gelehrtenschule = 0,37%, auf 263 ein Realschüler = 0,38%.

Nach dem Religionsbekenntnis betrachtet sind unter den 6812 Lateinschülern Evangelische 5225, Katholiken 1378, Israeliten 197.

Der Rest vertheilt sich unter die andern Religionsgesellschaften.

Je ein Lateinschüler kommt auf 239 Evangelische = 0,41%, 401 Katholiken = 0,24%, 62 Israeliten = 1,61%.

Unter den 6898 Realschülern aber sind: Evangelische 5553, Katholiken 1027, Israeliten 302.

Die übrigen entfallen auf andere Religionsparteien.

Je ein Realschüler kommt auf 224 Evangelische = 0,44%, 538 Katholiken = 0,18%, 40 Israeliten = 2,5%.

Es stellt sich heraus, daß diese Anstalten am stärksten besucht sind von Israeliten, am schwächsten von Katholiken, die evangelische Bevölkerung steht in der Mitte. Dieses Verhältnis tritt stärker hervor bei den Realschulen, diese erfreuen sich in höherem Grade, als die Lateinschulen der Gunst der Israeliten, während die katholische Bevölkerung mehr Schüler an die Lateinschulen abgiebt, als an die Realschulen.

Der Grund dieser Erscheinung liegt, was die Israeliten betrifft, zunächst darin, daß die israelitische Bevölkerung sich nur ganz wenig dem Ackerbau und Handwerk zuwendet, vielmehr meist sich mit Handel beschäftigt und bei der dieser Nation eigenthümlichen Rührigkeit in Bereicherung mit Kenntnissen überhaupt, insbesondere aber mit solchen, welche die Realschulen bieten, ein bedeutendes Mittel zur Steigerung des Erwerbs erkennt. Sodann aber ist zu erwähnen, daß schon seit einer Reihe von Jahren eine ausgedehnte Uebersiedlung der Israeliten vom Land in die Städte stattfindet.**) So betrug die Zunahme der israelitischen Bevölkerung in den 4 größten Städten des Landes von 1843 bis 1861 gegen 400%. In den Städten aber suchen sie vorzugsweise die höheren Schulen, namentlich die Realschulen auf. Man hat auch schon die Bemerkung gemacht, daß die israelitischen Schüler besonders sich als gute Rechner hervorthun. Gegentheilige Erscheinungen zeigt die katholische Bevölkerung. Unter den 7 Städten Württembergs (Stuttgart, Ulm, Heilbronn, Eßlingen, Reutlingen, Cannstatt, Ludwigsburg) mit mehr als 11,000 Einwohnern ist keine katholisch zu nennen, unter den 15 Städten Württembergs (Gmünd, Tübingen, Göppingen, Ravensburg, Hall, Tuttlingen, Biberach, Rottenburg, Kirchheim, Calw, Aalen, Heidenheim, Freudenstadt, Rottweil, Ebingen), welche eine Bevölkerung von 5000 bis zu 11,000 Einwohnern haben, sind nur 3 entschieden katholische (Gmünd, Rottweil, Rottenburg), 2 (Biberach und Ravensburg) haben einen paritätischen, die andern alle einen entschieden evangelischen Charakter. „Von der in Städten wohnenden Bevölkerung bilden die Katholiken kaum ein Zehntheil, von der in Weilern und Höfen lebenden wohl vier Fünftheile.“ Die Katholiken sind vorzugsweise Bauern.

*) Wir berechnen von den Elementarschulen je die Hälfte für beide Theile.

**) Vgl. das Königreich Württemberg vom statistisch-topographischen Bureau S. 346 ff.

„Während sie nahezu ein Drittheil der Bevölkerung ausmachen, fallen auf sie über zwei Fünftheile des Areals, überwiegend mit dem größeren Grundbesitze.“ Durch diese Verhältnisse der Wirthschaft und der Wohnplätze ist jedoch nicht erklärt, warum die katholische Bevölkerung sich mehr den Latein- als den Realschulen zuwendet. Man hat den Grund davon einmal darin zu suchen, daß die überwiegend bäuerliche katholische Bevölkerung, wenn sie einmal für ihre Söhne nach höheren Studien sich umsieht, ihre Augen hauptsächlich auf den geistlichen Stand richtet, für welchen sie die einzige und zugleich billigste Vorbereitung in den lateinischen Schulen findet. Sodann kommt hier auch der Einfluß der katholischen Geistlichkeit in Betracht, welche die humanistischen Anstalten mehr begünstigt als die realistischen. Wenn dies gleich auch von der protestantischen Geistlichkeit gesagt werden kann, so hat doch das lateinische Wesen in der römisch-katholischen Welt tiefere Wurzeln geschlagen als unter den Evangelischen.

Dagegen erklärt sich aus diesen Verhältnissen der Wirthschaft und der Wohnplätze eine andere wichtige Erscheinung. Es ergiebt sich nemlich aus einer Vergleichung der Schüler in den Oberclassen der Gymnasien und Lyceen, in den Seminarien mit den Schülern der Unterclassen jener Anstalten und den Präceptorats- und Collaboraturclassen, daß von den 4596 evangelischen Schülern jener Classen (die Elementarschüler sind dabei nicht gezählt) nur 623, von den 1327 katholischen Schülern jener Classen 279, von den 167 israelitischen 14 in diesen obern Classen sich befinden. Es scheint sich also für höhere akademische Studien von der evangelischen Schulbevölkerung reichlich der 7., von der katholischen fast der 5., von der israelitischen der 12. Theil zu bestimmen, d. h. von der evangelischen schließen $^6/_7$, von der katholischen $^4/_5$, von der israelitischen $^{11}/_{12}$ ihre ordentliche Schulbildung mit dem 14. Jahr ab. Diese Verhältnisse werden sich wohl bald in etwas ändern, wenn die in den oberen Classen eröffnete Aussicht zum einjährig Freiwilligendienst nachhaltiger gewirkt haben wird. Man erkennt aber aus obigen Zahlen, daß wenn katholische Eltern ihre Kinder einmal einer höhern Lehranstalt übergeben, dies häufiger als bei den evangelischen oder israelitischen in der Absicht geschieht, daß sie studiren sollen.

Noch größer ist verhältnismäßig in den Realschulen die Zahl derjenigen, welche ihre ordentliche Schulbildung mit dem 14. Jahr abschließen und für höhere technische Studien sich nicht bestimmen. Unter den 6186 Realschülern vom 1. Jan. 1872 sind nur 523 Oberrealschüler, welche einer Gesammtzahl von 6099 Gelehrtenschülern, beziehungsweise 845 Gymnasialschülern gegenüber stehen. Von den ersteren setzt also etwa der 11. Theil, von den letzteren der 7. Theil seine Studien in oberen Classen fort. Wie viel bei den Realschulen auf die einzelnen Religionsgesellschaften kommt, vermögen wir nicht zu beurtheilen, da uns das nöthige Material fehlt.

Wir fügen noch eine Bemerkung bei über die statistische Bewegung dieser Schulbevölkerung. Nach einer Angabe aus dem Schuljahr 1852/53 (Correspondenzbl. f. Gel. u. Realsch. Nr. 5 S. 73 ff.) waren damals die 86 Gelehrtenschulen des Landes von 4105, die 66 Realschulen von 3367 Schülern besucht. Am 1. Jan. 1872 waren 93 Gelehrtenschulen besucht von 6099, 85 Realschulen von 6186 Schülern. Somit ist seit 20 Jahren die Zahl der Gelehrtenschulen um 7, die der Realschulen um 19, die der Gelehrtenschüler um fast 2000, die der Realschüler um mehr als 2800 gewachsen.

Dies führt uns auf die Zahl der Schulanstalten und deren Eintheilung in Classen. Am 1. Jan. 1872 bestanden in Württemberg, außer 9 ausschließlich für die Vorbereitung auf Realschulen oder Gelehrtenschulen bestimmten Elementarschulen mit 30 Classen und ebensovielen Stellen, 93 öffentliche Gelehrtenschulen, nemlich 4 niedere theologische Seminarien, 7 Gymnasien, wovon 3 mit Alumnaten, 5 Lyceen und 77 niedere Lateinschulen, unter welchen 5 provisorisch. Diese zählten im ganzen 251 Schulclassen, darunter 21 provisorisch, mit 254 definitiven Hauptlehrstellen neben 31 provisorisch errichteten, nemlich an den Seminarien und oberen Abtheilungen der Gymnasien und Lyceen 39 Classen mit 72 Lehrstellen (die provisorischen mit eingerechnet), an

den mittleren und unteren Abtheilungen der Gymnasien und Lyceen 81 Stellen mit 80 Classen, an den niederen Lateinschulen 132 Stellen und ebensoviele Classen, überall die provisorischen mit eingeschlossen. Die niederen Lateinschulen sind verschieden organisirt, 35 bestehen aus 1 Classe, 32 aus 2, 9 aus 3, 1 aus 6 Classen (Pädagogium in Eßlingen). — Auf eine Classe einer Gelehrtenschule fallen bei 6099 Schülern und 251 Classen durchschnittlich 24, auf einen Lehrer 21, auf einen Lehrer und eine Classe einer Elementarschule 47 Schüler.

Zu gleicher Zeit belief sich die Zahl der öffentlichen Realschulen in Württemberg auf 85 (die provisorisch eingerichteten mitgerechnet), unter welchen 12 mit Oberrealclassen versehene Anstalten in Biberach, Calw, Eßlingen, Hall, Heilbronn, Ludwigsburg, Nürtingen, Reutlingen, Rottweil, Stuttgart, Tübingen, Ulm. Diese zählten im ganzen 189 Schülerclassen (darunter 18 provisorische) mit 204 Hauptlehrstellen, nemlich 28 an oberen und 176 an niederen Realclassen. Diese Realschulen sind ebenfalls verschieden organisirt, 58 bestehen aus 1, 10 aus 2, 5 aus 3, 2 aus 4, 4 aus 5, 1 aus 6, 1 aus 7, 3 aus 8, 1 (Stuttgart) aus 32 Classen. — Auf eine Classe einer Realschule kommen bei 6186 Realschülern und 189 Schülerclassen 32, auf einen Lehrer bei 204 Stellen 30 Schüler. Da nun die Zahl der Realschüler größer ist als die Zahl der Gelehrtenschüler, die Zahl der Classen und Lehrer aber kleiner, so ist in dieser Beziehung die Arbeit der Reallehrer eine größere als die der Lehrer an den Gelehrtenschulen. Dies ist noch augenfälliger, wenn wir die oberen Classen und deren Lehrer auf beiden Gebieten mit einander vergleichen. Die oberen Abtheilungen an den Gelehrtenschulen umfassen 39 Classen mit 72 Lehrern und 920 Schülern — so kommen auf eine Classe 23, auf einen Lehrer 12 Schüler. Die Oberrealschulen schließen 18 Classen und 28 Lehrer mit 523 Schülern in sich, somit entfallen auf eine Classe 29, auf einen Lehrer 18 Schüler. Die große Zahl von Lehrern gegenüber den Schülern an Oberclassen der Gelehrtenschulen ist vorzugsweise auf Rechnung der 4 Seminarien zu setzen, an welchen 12 Lehrer für einen 4jährigen Curs angestellt sind, während die Landesgymnasien für denselben Zweck mit 5—6 Lehrern ausreichen.

Die besuchtesten Lehranstalten dieser Kategorie sind auf den 1. Jan. 1872 unter den Gelehrtenschulen das Gymnasium in Stuttgart mit 532 Schülern, 16 Classen und 22 Hauptlehrern, unter den Realschulen die Realanstalt in Stuttgart mit 1166 Schülern, 34 Classen und 41 Hauptlehrern, ferner das Realgymnasium in Stuttgart mit 623 Schülern, 29 Hauptlehrern und 20 Classen. (Die letzteren das Realgymnasium betreffenden Notizen sind nach dem Stand am Schlusse des Schuljahrs, da das Realgymnasium erst im Frühjahr 1872 zu einer selbständigen Anstalt erhoben wurde, dem Programm von 1872 entnommen.)

Den Gesammtaufwand, den die Staatskasse jährlich auf diese Bildungsanstalten macht, ersehen wir aus dem neuesten Finanzetat pro 1871—73, wie er in den Protokollen der Kammer der Abgeordneten und deren Beilagen enthalten ist. Derselbe belauft sich im ganzen auf jährliche 449,804 fl. (vgl. Verhandlg. d. Abgeordneten v. 1870—72. 2. Beil.-Band I. S. 442 ff.), welche sich folgendermaßen vertheilen:

I.	Aufwand der Universität für das Seminar der class. Philologie	700 fl.
	für das Seminar der modernen Philologie	825 fl.
	für das mathematisch-physikalische	450 fl.
	Stipendien	450 fl.
	I. Summe: 2,425 fl.	
II.	Aufwand für das humanistische Schulwesen	
	a) niedere Seminarien und Landexamen	55,629 fl.*)
	b) niedere Convicte	27,672 fl.

*) Es ist unter den beiden Etatsjahren 1871—73 das letzte in Betracht gezogen; die Kreuzer sind weggelassen.

c) Gymnasien, Lyceen und Lateinschulen	123,724 fl.
d) weiterer Aufwand für diese Anstalten*)	9,506 fl.
II. Summe: 216,531 fl.	
III. Aufwand für das Realschulwesen	66,135 fl.
III. Summe: 66,135 fl.	
IV. Für Gelehrten- und Realschulen und Lehrer gemeinschaftlich	
a) für das Turnwesen	24,000 fl.
b) ältere Gehaltsaufbesserungen	50,592 fl.
c) neueste Gehaltsaufbesserungen	59,870 fl.
d) persönliche Ergänzungs- und Dienstalterszulagen	9,251 fl.**)
e) Beitrag an die Pensionskasse der Latein- und Reallehrer .	20,500 fl.
f) an die Lehrerwittwenkasse	500 fl.
IV. Summe: 164,713 fl.	
Hauptsumme:	449,804 fl.

Wir bemerken dazu, daß zu den vom Staate gereichten Gehaltsaufbesserungen noch für einen Theil der Lehrstellen Aufbesserungen von den Gemeinden in einem Gesammtbetrag von 24,600 fl. hinzukommen, so daß die Aufbesserung der pensionsberechtigten Stellen sich im Durchschnitt auf 19,45 % belauft. Außerdem ist einer Reihe von nicht pensionsberechtigten Dienern, welche sich übrigens auf das ganze Cultdepartement vertheilen, eine Aufbesserung von durchschnittlich 14,53 % ausgesetzt (vgl. Protok. d. Verhandl. d. Abgeord. Beilagen-Bd. II. 2. S. 856 ff. u. II. 1. S. 458 ff. u. Protokoll Bd. IV. S. 2000 ff.). Das Vermögen der Pensionskasse der lateinischen und Reallehrer beträgt 75,249 fl., das Vermögen der Lehrerwittwenkasse 210,148 fl. (s. a. a. O. Beil. II. 2. S. 723).

Bei Betrachtung obiger Summen muß zunächst auffallen, daß der Staat viel weniger auf das Realschulwesen verwendet, als auf die Gelehrtenschulen. Hiebei ist vorerst zu bemerken, daß ein Theil der für die polytechnische Schule verwendeten Summe, nemlich derjenige Theil, welcher die mathematische Abtheilung derselben betrifft, Schüler von 17—18 Jahren, also correspondirend den 2 oberen Gymnasialcursen, doch wohl mit Fug zu der für das Realschulwesen verwendeten Summe genommen werden dürfte. So schwer es ist, diese Summe genau auszuscheiden, so wird man sie doch immerhin auf 20,000 fl. anschlagen dürfen. Sodann ist daran zu erinnern, daß die evangelischen und katholischen Vorbildungsanstalten der Geistlichen an der für Gelehrtenschulen ausgesetzten Summe mit nicht weniger als 83,301 fl. participiren. Diese Anstalten aber unterhält der Staat als Rechtsnachfolger der Kirche. Das Hauptmoment aber, das jene Ungleichheit erklärt, liegt darin, daß die Realanstalten sämmtlich neue Schöpfungen sind, während die humanistischen Anstalten zum größten Theil ihren Bestand nach Jahrhunderten zählen und der Aufwand für dieselben eine herkömmliche historische Berechtigung hat, während die Kosten für die Realanstalten erst neu aufzubringen waren. Die Realschulen entstehen seit etwa 3 Jahrzehnten, nach und nach vermehren sie sich in stärkeren Progressionen als die humanistischen Anstalten und damit wachsen auch die Kosten für dieselben in stärkerem Maße als die für die Lateinschulen. Diese Verhältnisse werden sich daher im Laufe der Zeit ausgleichen. Es giebt eine Anzahl von Lateinschulen, die schon seit Jahren ihre Existenz mit Mühe fristen. Die statistische Zusammenstellung von diesem Jahr enthält 8 Schulen von 2—9 Schülern. Neben denselben blühen zum Theil die Realschulen fröhlich empor. Wenn die Zahl der Realschulstellen und Classen zu der Schulbevölkerung nicht in dem günstigen Verhältnis steht, wie in den Gelehrtenschulen, so liegt der Grund

*) Darunter sind begriffen Zuschüsse für provisorische Einrichtungen, für einzelne Lehrfächer, für Lehrmittel, Bibliothek ꝛc.

**) Vgl. über diese Positionen a. a. O. Verhandlungen ꝛc. II. S. 597 und Beil.-Bd. II. S. 894, verglichen mit S. 856.

davon in nichts anderem als in dem Bestreben der Regierung und der Gemeinden, den Aufwand für neue Lehrstellen möglichst lange zu vermeiden. Umgekehrt kann man von manchen Lateinschulen sagen, daß der Grund ihrer Erhaltung lediglich in der Scheue liegt, Bestehendes, wozu einmal die Mittel vorhanden sind, aufzugeben. — Es ist ferner zu erwägen, daß bei den Realschulen die Mittel der Gemeinden stärker herbeigezogen sind, als bei den Lateinschulen. Der Grundsatz, daß die niederen Realschulen wesentlich Gemeindeanstalten und von den Gemeinden zu unterhalten sind, der Staat aber nur nach Bedürfnis mit Subventionen unter die Arme greift, gilt zwar auch für die Lateinschulen. Aber in sehr vielen Fällen trat bei diesen auch das Kirchenvermögen ein und große Anstalten, wie mehrere Gymnasien, insbesondere das Stuttgarter und die Klosterschulen, ebenso eine große Zahl katholischer Lehrstellen sind auf Kirchenfonds fundirt, wodurch die Gemeinden, wie z. B. Stuttgart, bedeutend entlastet werden. Nachdem der Staat die Güter der Kirche an sich genommen, ist er auch in deren Verpflichtungen eingetreten. Daß nun aber Reallehrstellen auf geistliche Pfründen gegründet oder mit solchen combinirt worden wären, davon ist uns nur ein Beispiel (Ravensburg) bekannt. Während daher der Grundsatz, daß die Realschulen Communalanstalten sind, bei Gründung derselben mit bureaukratischer Consequenz festgehalten wurde, hatten sich die humanistischen Schulen gleicher Stufe, obgleich sie auch unter jenem Gesetz standen, nicht nur im Laufe der Jahrhunderte ihres Bestehens einer laxeren Observanz, sondern auch noch der mildthätigen Handreichung der Kirche zu erfreuen. Man vergleiche die Verhältnisse des Gymnasiums und der Realanstalt in Stuttgart. Jenes, früher aus dem Kirchengut unterhalten, erhält sich fast ganz aus Staatsmitteln, die im J. 1818 selbständig gegründete Realschule in Stuttgart lauft zum größeren Theil auf den Etat der Stadtgemeinde Stuttgart. Schließlich erwähnen wir noch, daß das Schulgeld in den humanistischen Anstalten höher, zum Theil bedeutend höher ist, als in den realistischen. Ebendamit ist auch dem Publicum eine geringere Schulsteuer auferlegt, wenn man das Schulgeld so nennen darf.

Was nemlich dieses Schulgeld betrifft, so liefert dasselbe zum Theil, wie namentlich an den größeren Anstalten, z. B. in Stuttgart, einen namhaften Beitrag zur Unterhaltung derselben — an der Realschule in Stuttgart etwa den 3., am Gymnasium den 4. Theil. Indessen bestehen hierüber keine allgemeinen Vorschriften, weder was die Leistung überhaupt, noch was den Betrag, noch auch was die Verwendung desselben betrifft. Es giebt einzelne Gemeinden, in welchen, wie in den Volksschulen, so auch in den höheren Schulen kein Schulgeld erhoben wird. Doch sind dies Ausnahmen, welche sehr bemittelte Gemeinden voraussetzen. In andern ebenfalls bemittelten Gemeinden erhebt man ein, wenn auch kleines Schulgeld, damit die Gemeindegenossen den Unterricht schätzen lernen als ein Gut, das eines Opfers werth sei. Daher auch die Verschiedenheit des Betrags in den verschiedenen Schulen. Als die niedrigste Summe, die uns bekannt ist, wird der Betrag von 2 fl. anzusehen sein, als die höchste der Betrag von 36 fl., welcher neuestens an den Stuttgarter Anstalten entrichtet wird. Zu den höchsten gehören auch die von den Hospites an den niederen Seminarien zu entrichtenden Lectionsgelder im Betrag von jährlichen 28 fl., die in gleichen Raten unter die 3 Hauptlehrer vertheilt werden. Selbstverständlich ist das Schulgeld an den höheren Classen bedeutender als an den unteren, der niedrigste Betrag belauft sich in Stuttgart auf 24 fl., in Tübingen am Gymnasium auf 11 fl. Ebenso ist der Betrag an den katholischen Lehranstalten durchgängig niederer als an den protestantischen. Auch an den Realschulen ist der Betrag in der Regel bedeutend geringer als an den parallelen Gelehrtenschulen. Referent kennt Gemeinden, in welchen an den Realschulen 2 fl., daneben an den Lateinschulen 7 fl. jährliches Schulgeld bezahlt wird. Für die nicht ordentlichen Schüler findet eine verschieden bemessene Ermäßigung des Unterrichtsgeldes statt. Ebenso genießen an manchen Anstalten Brüder oder Söhne der Lehrer Begünstigungen oder Befreiungen vom Schulgeld, während dem deutschen Reich nicht angehörige Ausländer in Stuttgart

das Anderthalbfache des ordentlichen Schulgelds zu entrichten haben. An vielen Anstalten befindet sich eine bestimmte Anzahl von Freistellen (Gratianer), die sich nach der Gesammtzahl der Schüler richtet oder auf eine gewiße Quote des entfallenden Schulgelds basirt ist. An andern Anstalten gründen sich diese Befreiungen auf Stiftungen. Die Zutheilung dieser Vergünstigungen geschieht je nach der Beschaffenheit derselben durch die Lehrerconvente oder die Ortsschulbehörden unter Voraussetzung der Bedürftigkeit und Würdigkeit. — Verwendet wurden diese Schulgelder von den ältesten Zeiten her zur Belohnung der Lehrer, denen auch der Einzug derselben und die Erhebung anderer kleinerer Accidenzien, z. B. des sogenannten Mai- und Martinigeldes (welches indes wieder mit Gegenleistungen von Seiten der Lehrer verknüpft ist) überlassen blieb. Dies ist an einzelnen Anstalten noch der Fall. Der Betrag des Schulgeldes wird dann nach dem aus einer Reihe von Jahren gezogenen Durchschnitt in die ordentliche Competenz der Stelle eingerechnet und bildet einen pensionsberechtigten Theil derselben. In dieser Erhebung des Classengeldes durch die Lehrer lag für manche ein Sporn zur Thätigkeit, sofern die erhöhte Frequenz der Schule auch die Einnahmen des Lehrers steigerte. Auf der andern Seite aber war diese Einrichtung auch mit manchen Uebelständen verknüpft. Der Lehrer mußte gegen säumige Eltern von Schülern einschreiten, wenn er nicht auf einen Theil seines Einkommens verzichten wollte. Auch ergab sich leicht daraus ein unwürdiges Bestreben der Lehrer, um Schüler zu werben, und damit Reibungen unter den Lehrern da, wo parallele Anstalten vorhanden waren, daher die Staatsbehörde in neuerer Zeit bestrebt ist, die Erhebung dieser Unterrichtsgelder einer im übrigen unbetheiligten öffentlichen Kasse zu übertragen, welcher diese Gelder dann auch verbleiben unter der Auflage, daß an die Lehrer angemessene Aversalentschädigungen abgegeben oder überhaupt eine entsprechende Erhöhung des Gehalts der Stelle vereinbart wird. Sind diese Verhältnisse normirt, so wird dann die entfallende Schulgeldsumme entweder ausschließlich zum Zwecke der Anstalt verwendet, wie z. B. an den Stuttgarter Anstalten, oder sie kommt, wie in Tübingen, einfach der städtischen Kasse zu gut, ohne daß deshalb für die Gemeinde eine Verpflichtung bestände, die aus diesen Quellen fließenden Beiträge wiederum für die Anstalt zu verwenden.

Was endlich die Frage betrifft, wie viel neben dem Staatsaufwand noch aus Mitteln der Gemeinden und Stiftungen auf das höhere Schulwesen in Württemberg verwendet wird, so stehen hierüber keine genauen und zuverläßigen Berechnungen zu Gebot. Uebrigens glaubt Referent, wenn er Berechnungen zu Grunde legt, welche aus früheren Jahren (dem J. 1850 für die Gelehrtenschulen, dem J. 1861 für das Realschulwesen) in der Registratur der Cultministerialabtheilung von ihm eingesehen worden sind, und dabei in Erwägung zieht, daß bei allen indes eingetretenen Aenderungen und Erhöhungen die Grundsätze der Vertheilung die gleichen geblieben sind, nicht viel fehl zu greifen, wenn er an dem Gesammtaufwand für die Gelehrtenschulen den Gemeinden und Stiftungen etwa die Hälfte, an dem Gesammtaufwand für das Realschulwesen den Gemeinden etwa sieben Zehntel zuweist, wobei das Schulgeld unter den Gemeindeaufwand eingerechnet ist. Hirzel.

Zusatz. Beim Blick auf das Schulwesen unseres engeren Heimatlandes können wir es uns nicht versagen, einigen Wünschen Ausdruck zu geben, die wir für dasselbe mit Rücksicht auf die Bewegungen unserer Zeit auf dem Herzen haben.

Unser Volksschulwesen, obwohl von Anfang an als politicum betrachtet, ist gleichwohl von jeher ganz überwiegend durch theologische Kräfte, welche der Staat dazu verwendete, gefördert und weiter entwickelt worden (s. oben S. 472—478). Nur solche waren ja durch höhere, wissenschaftliche Bildung im allgemeinen dazu befähigt. Nicht als ob sich nicht manchmal unter den Volksschullehrern Talente fänden, welche der Ausbildung durch wissenschaftliche Studien werth gewesen wären; allein diejenigen, welche eine solche Ausbildung zu gewinnen und den weiten Weg, der dazu führt, zurückzulegen vermögen, widmen sich eben damit andern Berufsarten und verlassen den Beruf des ge-

wöhnlichen Volksschullehrers. Daß zu einer Aufsichtsstellung in irgend welchem Gebiet ein höherer Standpunct gehört, der eine tiefere Einsicht und einen weiteren Umblick ermöglicht, das liegt in der Natur der Sache; daß die Beaufsichtigenden diesen freieren Standpunct einnehmen, nicht beengt durch didaktische oder methodische Einseitigkeiten, welche dazu manchmal nicht auf besonderen Methoden, sondern höchstens auf besonderen Manieren beruhen, das muß niemand mehr wünschen, als die Beaufsichtigten selbst. Es kann ja freilich ein Studirter dennoch ein unwissenschaftlicher Mensch geblieben sein; es kann ein Unstudirter durch eigene Kraft sich zu wissenschaftlicher Höhe emporgearbeitet haben; aber Ausnahmen stoßen die Regel nicht um. Technisches Geschick und Uebung gehören allerdings wesentlich zu einem tüchtigen Lehrer und es wird vorkommen, daß in einzelnen Dingen dieser Art ein Schulmeister seinem geistlichen Schulinspector überlegen ist; aber die Technik ist nur eine wünschenswerthe, nicht, wie die wissenschaftliche Tüchtigkeit, eine nothwendige Eigenschaft für die Oberleitung. In Fragen der praktischen Erfahrung soll man daher ja nicht versäumen die Lehrer beizuziehen, wie dies ja in neuerer Zeit immer geschieht, soll sie überhaupt als Genossen an demselben Werke behandeln, die dem gleichen Rufe: „Weide meine Lämmer!“ folgen, nicht von oben herab, wie früher nicht selten geschehen. Aber die Oberleitung wird auch ferner in der Regel wissenschaftlich gebildeten Männern vorbehalten bleiben müßen. Vor dem lächerlichen Wahne, daß theologische und pädagogische Wissenschaft nicht mit einander vereinbar seien, sind unsere meisten Lehrer doch zur Zeit noch bewahrt und werden es bleiben, so lange sie sehen, daß auf der Hochschule mit dem theologischen Studium das der Pädagogik als ein integrirender Theil verbunden ist, so lange sie die besten Männer ihres Standes mit den geistlichen Mitgliedern der Oberschulbehörde oder den Vorständen der Schullehrerseminare, die bei uns alle Theologen sind, oder so lange sie ihre eigenen pädagogischen Arbeiten und Zeitschriften mit den entsprechenden Leistungen von Mitgliedern unseres geistlichen Standes unbefangen vergleichen. Man hat jene Lehre zwar auch in unser Land importiren wollen, in das Land, wo Uhlands Lied vom Schwindelhaber besonders davor warnen sollte, doch ohne bedeutenden Erfolg. Möge das bisherige Verhältnis im wesentlichen erhalten bleiben!

Ebenso lebhaft hegen wir den andern Wunsch, es möchte in Feststellung der *Aufgaben* für die Volksschule doch ja nicht zu weit gegangen werden. Man mag immerhin für den Fall der Ausführbarkeit die alten Aufgaben: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen in etwas erweitern und von Geographie, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Turnen hinzuthun, soviel der Lehrplan noch tragen und der Lehrer leisten mag; aber es ist doch gewiß ein Irrthum, zu meinen, diejenigen seien die liberalsten Männer und die besten Freunde des Volkes, welche in den Lehrplan der Volksschule am meisten aufnehmen. Immer zuerst das Nothwendige, dann das Nützliche, dann das Angenehme! Nothwendig sind für die Volksschule die obengenannten fünf Fächer, vor allem der Religionsunterricht mit dem, was dazu gehört, erfahrungsgemäß der bildendste aller Unterrichtsgegenstände, das Centralfach, um dessen willen die Schule dem evangelischen Volke lieb und werth ist, um dessen willen sie es auch verdient, als ein Kleinod von ihm hochgehalten zu werden. Ist ein Schüler in diesen grundwesentlichen Fächern wohl unterrichtet und tüchtig geschult, so hat er daran einen Schatz, mit dem er im Leben wuchern, als Glied der menschlichen und bürgerlichen Gesellschaft mit Ehren bestehen, als Mann und Christ seine Schuldigkeit thun, auch das Schwere im Leben geduldig tragen und dereinst selig sterben kann. Ein Lehrer, der dieses in den Augen der starken Geister prunklose Ziel recht erreichen will, hat *in der gewöhnlichen, zumal in der einclassigen Landschule* seine Kraft redlich anzustrengen und er wird im Kampf mit den Schwierigkeiten, die er dabei zu überwinden hat, seine Kraft oft als so unzureichend fühlen, daß ihn bei dem Gedanken: das alles sei noch zu wenig, er sollte noch allerlei weiteres übernehmen, ein wahres Grauen überkommt. Solche Schulen bilden aber gerade die Mehrzahl, auf sie ist der größte Theil des Volkes, sind „die granitnen Grundstücke des Staates,“ wie sie der preußische Regierungscommissär im Abgeordnetenhause

nannte, der Bauer, der Taglöhner, der Arbeiter, mit ihren Bildungsbedürfnissen in der Schulzeit ausschließlich angewiesen, hier empfangen sie die Grundlage ihres Glaubens, ihrer Charakter- und Gemüthsbildung. Da gilt es denn, nüchtern zu sein, „über dem Ideal nicht das absolute Bedürfnis, über dem Schönen, aber Unerreichbaren nicht das unbedingt Nützliche vergessen.“ Jene Grundsteine bedürfen der Solidität mehr, als der Politur. Bedenkt man, daß Lesen und Schreiben die deutsche Sprache in sich schließt, daß zum Lesen auch das Lesebuch gehört und daß dieses gar viel ansprechenden, den Gesichtskreis räumlich und zeitlich erweiternden Inhalt bietet, so wird man, eine intensive Ausnützung von dem allem in sachlicher und sprachlicher Richtung vorausgesetzt, das Verlangen nach einer weiteren Extension mäßigen können. Jene neuen Fächer machen starke Anforderungen an die Bildung und das Geschick des Lehrers; kann er diesen nicht entsprechen, so wird seine Zeit und Kraft besser, für ihn selbst und seine Schüler befriedigender anders angewendet. In reicher organisirten Schulen können sie immerhin am Platze sein; solche mögen noch anderes in sich aufnehmen, mit um so mehr Recht, je mehr sie sich den höheren Schulen nähern. Zunächst hat man die einfache Volksschule ins Auge zu fassen. Wenn man aber ferner erwägt, daß bei dem Unterricht und durch den Unterricht der Schüler zugleich erzogen, daß die sittlich bildende Kraft, welche mehr oder weniger sämmtlichen Fächern inwohnt, vor allem entbunden werden soll, und daß der Lehrer in dieser Richtung das Beste nicht durch das wirkt, was er weiß und sagt, sondern durch das, was er ist, so wird der Werth der Leistungen im Wissen gegenüber den Ansprüchen an die sittliche Wirksamkeit der Schule noch mehr in den Hintergrund gerückt. Lieber geregelte und allgemein vorgeschriebene Fortbildung nach der Confirmation und alsdann gesteigerte Ansprüche an die Auffassung und Leistung der heranreifenden Jugend, als Ueberforderung in den jüngeren Jahren! (Vgl. den Art. Chr. H. Zeller.)

Eine andere Gefahr scheint uns in der häufig warnehmbaren Ueberschätzung des Werthes einer sogenannten rationellen Methode zu liegen. Die Kunst des entwickelnden Unterrichts hat etwas bestechendes; der Lehrer selbst kommt leicht dazu, daß er sich darin gefällt und eine virtuose Leistung dieser Art für seinen Triumph hält. Mit einiger Gewandtheit kann er dann bei einer Prüfung den Anwesenden unschwer Sand in die Augen streuen. Der Kundige aber merkt, daß das nur „schön Schattenspiel an der Wand“ ist, daß die Schüler zwar die gewünschten Antworten regelmäßig zu geben wissen, daß es ihnen aber an wirklichem innerem Verständnis, an klarem positiven Wissen, an Sicherheit und Fertigkeit fehlt. Zur Erzielung dieser Sicherheit gehört ein hohes Maß von Selbstentäußerung, von Treue, Liebe und Geduld. Es gab vor einiger Zeit mehr fertige Rechner und Rechnerinnen in den Volksschulen, als neuerdings. Auch darüber kann man treue Lehrer klagen hören, daß die Sicherheit im Lesen gegen früher entschieden abgenommen habe. Wenn ein Lehrer einen beschränkten Stoff mit seinen Schülern tüchtig verarbeitet (s. unsern Art. Einübung), so daß sie sich ihn wirklich aneignen und den darin enthaltenen Honig aus demselben gewinnen, so erwirbt er sich ein größeres Verdienst um die Schule und mehr Ansehen in der Gemeinde, als ein anderer mit einem reichen Stundenplan, der mit seinen didaktischen Künsten flunkert.

Ausführlicheres über mehrere der im Obigen berührten und verwandte Puncte s. in dem Art. Volksschule und in dem Zusatz der Redaction zu dem Art. Schulregulativ Bd. VIII. S. 230—243.

Auf dem Gebiet des höheren Unterrichts nehmen wir in neuerer Zeit in Betreff der Realschulen eine Gährung bei uns war, die zu einem schlimmen Ergebnis führen könnte. Die mit dem Wehrsystem zusammenhängenden Berechtigungen, somit ein äußerlicher Grund, legen den Bevölkerungen kleinerer Städte den Wunsch nahe, Anstalten von dem Rang der norddeutschen Progymnasien oder Realschulen zweiter Ordnung zu erhalten und zu diesem Behuf wegen Ersparnis an Lehrkräften ihre kleinen Latein- und Realschulen zusammenzuwerfen. Man wird beides zu erhalten glauben und statt dessen

beides verlieren. Die Lateinschule würde so viel Realstoff in ihren Lehrplan aufnehmen müßen, daß sie eine gründliche Vorbildung für Secunda, welche bisher der Stolz unserer Schulen war, schon wegen der großen Zahl widerwilliger Lateiner nicht mehr bieten und höchstens nothreife Secundaner, bei deren Mängeln man die Augen zudrücken müßte, entlassen könnte; diejenigen Knaben aber, für welche eine gute Stadtschule die richtige Anstalt wäre, würden in den für sie zunächst nothwendigen Unterrichtsfächern verkürzt werden, im Lateinischen doch keine befriedigende Stufe erreichen und für die zu höheren Studien bestimmten Schüler ein Bleigewicht bilden. Wenn eine kleinere Stadt für die Bedürfnisse derjenigen, welche bis zum 16. Jahre die Schule besuchen, ausreichender sorgen will, so hat sie nur die Wahl zwischen einem wirklichen Progymnasium oder einer höheren Bürgerschule; durch eine und dieselbe Anstalt für die verschiedensten Bedürfnisse allgenugsam zu sorgen, ist eine Kunst, die niemand kann.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich, daß wir unsere alten lateinischen Schulen soweit als möglich erhalten wünschten. Wir verweisen in dieser Beziehung auf den zweiten Artikel über lateinische Schulen, Band IV. S. 171—177. Nur mahnen wir auch hier von jeder Ueberladung des Schiffleins ab und empfehlen eine gewiße Einseitigkeit, in dem getrosten Glauben, daß, wer in der Schule an einfachem Stoffe arbeiten und denken gelernt hat, seine hiedurch geschärften Augen auch im späteren Leben brauchen wird. Wollte man z. B. einer zweiclassigen Lateinschule in Religion, Geschichte, Geographie, Deutsch, Französisch je zwei wöchentliche Stunden oder gar noch mehr auferlegen, so blieben, auch von Geometrie und Naturgeschichte abgesehen, aber das Turnen und ein bischen Singen und Schönschreiben dazugerechnet, zum Unterricht im Lateinischen und Griechischen für die mindestens zwei von einander getrennten Abtheilungen zu wenig Stunden übrig. Schüler und Lehrer wären zu bedauern, die Schule müßte fast nothwendig verkümmern. Einclassige Lateinschulen allerdings und einclassige Realschulen werden nur in Ausnahmefällen etwas taugen und wo man durch Organisation bessern will und zu einer vollständigeren Einrichtung die Mittel nicht hat, da ist es wohl besser, man gründet eine gute Stadtschule und daneben ein paar reichliche Stipendien für talentvolle Söhne der Stadt, welche in eine vollständigere auswärtige Anstalt eintreten sollen. Möchten wir das Kleinod unserer lateinischen Schulen dem folgenden Gechlecht unversehrt überliefern, und möge es denselben nie an treuen Lehrern fehlen, die von ernster Liebe zu den ihnen anvertrauten Knaben erfüllt in dem gedeihlichen Wirken in engem Kreise ihre Befriedigung und ihren schönsten Lohn finden!

Eine weitere „berechtigte Eigenthümlichkeit“ unseres Schulwesens sind die evangelischen Seminare, deren Zöglinge durch das Landexamen aus einer Menge von Bewerbern auserlesen, sich in wetteifernbem Streben auf die theologischen und philologischen Studien der Universität vorbereiten. Das Zusammenleben gleichaltriger Jünglinge in den wichtigsten Bildungsjahren, wenn auch unter Umständen nicht ganz gefahrlos, gewährt doch, je glücklicher die Behörde in der Wahl der Lehrer gewesen ist, um so entschiedenere Vortheile für die wissenschaftliche Entwicklung und die Erziehung der Zöglinge, und unser Land, das bis jetzt eine hinreichende Anzahl tüchtiger Theologen und Schulmänner für sein eigenes Bedürfnis, hin und wieder auch noch einen Ueberschuß, hervorgebracht hat, verdankt dies ohne Zweifel zu einem großen Theil seinen theologischen Seminaren. Manche unserer Zeitungsschreiber, welche ihre Ansicht für die öffentliche Meinung ausgeben und dafür zu sorgen wissen, daß es wirklich so scheint, sind diesen Anstalten nicht geneigt, namentlich auch wegen ihrer Rückwirkung auf die lateinischen Schulen vermittelst des Landexamens, und selbst unter den Gymnasiallehrern finden sich einzelne, welche für die Vereinigung der Seminare mit den oberen Gymnasien sprechen. Nach unserer Meinung irren sich diese Gegner in Betreff des Einflusses, welchen das Landexamen übt (vgl. unsern Artikel Bd. IV.), sowie in Bezug auf die Eigenthümlichkeit jener theologischen Anstalten (vgl. z. B. Bäumlein, Prüfung der Anträge in Be-

treff der evangelischen Seminare. Stuttgart 1849). Möge die Weisheit der leitenden Behörden über dem alten Ruhm unseres Schulwesens auch in diesem Stücke wachen!

In Bezug auf die Schlußprüfung, welche die Pforte zu den Universitätsstudien öffnet, sind wir im Begriff zu der in Norddeutschland üblichen Form der Abiturientenprüfung überzugehen. Die von unserem geehrten Herrn Mitarbeiter oben für die bisherige Art der Maturitätsprüfung geltend gemachten Gründe scheinen auch uns gewichtig zu sein; allein wir erkennen andererseits den Werth der Uebereinstimmung unserer Einrichtungen mit denen des deutschen Reichs in dieser wichtigen Angelegenheit gerne an und wissen hauptsächlich die Verbesserungen in einigen bedeutenden Einzelpuncten zu schätzen, welche wir ohne diese große Veränderung vielleicht nicht so bald gewonnen haben würden. Dabei setzen wir allerdings voraus, daß über die Frage, ob ein Abiturient ungeachtet des in einzelnen Puncten unbefriedigenden Ergebnisses seiner Prüfung aus Rücksicht auf seine sonstigen Leistungen, auf die Hoffnungen, zu denen er berechtigt, auf die Verhältnisse, in denen er sich befindet, zum Studiren zu ermächtigen sei, die Prüfungscommission, die ihn am besten kennt, unter dem Vorsitze des Regierungscommissärs und unter der Bedingung der Genehmigung von Seiten der Oberbehörde zu entscheiden hat (vgl. d. Art. Maturitätsprüfung Bd. VI. S. 500 f.).

Während wir nun aber in Betreff wichtiger Puncte uns für das Festhalten an der württembergischen Tradition aussprechen, womit wir der Fortbildung des geschichtlich Gegebenen keineswegs entgegentreten möchten, wünschen wir, daß auf einer anderen Seite sich vielmehr eine constantere Ueberlieferung bildete. In den mittleren Gymnasialclassen und den lateinischen Schulen herrscht eine gewiße Uebereinstimmung in der Methode, auf welche die von der Oberbehörde angeordneten Revisionen und wohl noch mehr die gemeinsame Centralprüfung einen regulirenden Einfluß haben. In den oberen Classen dagegen sind die Ansichten über das, was in den verschiedenen Fächern und wie es auf den einzelnen Stufen zu erstreben sei, weniger ausgeglichen; die gymnasiale Methode, ihr Unterschied von der akademischen, ihr Herauswachsen aus der elementaren, das alles wird in den betreffenden Kreisen weniger erörtert; der einzelne Lehrer arbeitet mehr auf eigene Hand; eine harmonische Behandlung der wichtigsten Unterrichtsgegenstände, wie sie ohne Schädigung des Rechts der Individualitäten möglich ist, findet sich seltener. Wenn alle Lehrer mehr bemüht wären, die alten Classiker in der Schule nach den Grundsätzen zu behandeln, wie sie z. B. der treffliche Nägelsbach in dem Artikel „Classische Schullectüre" aufgestellt hat, so müßte die Liebe zu Homer, zu Sophokles, zu Tacitus, Horaz u. s. f. unter den Schülern weit allgemeiner sein und sie weiter ins Leben hinein begleiten, so würde das Interesse für die Sachen auch das für die Sprachen weit mehr vertiefen, so würde eine größere Zahl von unseren Jünglingen für ideale Bestrebungen gewonnen und auch von hier aus mit edler Gesinnung erfüllt werden; wenn die Schüler von den unteren Classen bis in die höchsten gewöhnt würden, das im Unterricht Vorgekommene mehr und mehr frei zu wiederholen und sich darüber im Zusammenhang auszusprechen, so würden die schwäbischen Zungen allmählich gelöster werden; wenn im mathematischen Unterricht Vortrag und Einübung die einzelnen Schüler der Classe möglichst gleichmäßig mithereinzöge, so würde auch in dieser wichtigen Disciplin im allgemeinen Höheres geleistet werden; wenn die Mahnungen zum collegialen Zusammenwirken, wie sie z. B. unser ungenannter Mitarbeiter in dem inhaltsreichen, aber einschneidenden Artikel „Lehrercollegium" an die Lehrer gerichtet hat, mehr beachtet würden, so müßte das in der Blüte unserer Anstalten die erfreulichsten Früchte tragen. Ein Fortschritt in der Richtung auf die norddeutsche Sitte, nach welcher die Vorstände bei Erledigung von Stellen an ihrer Anstalt nicht ohne geordneten Einfluß auf deren Besetzung sind, möchte wohl auch von guten Folgen sein.

Zum Schlusse sprechen wir noch in Bezug auf die Lehrer an der höheren Schule wie die an der Volksschule aus, daß es in unseren Tagen infolge des bedrohlichen Lehrermangels mehr und mehr dringlich wird, altes Unrecht zu sühnen, indem man ihre Stellung und

Belohnung wesentlich verbessert. Die Männer, welche diese Dinge in den höheren Instanzen ordnen, haben ihre Dankbarkeit gegen die Anstalten, aus denen sie hervorgegangen sind, und zwar fast im ganzen deutschen Reich, bis jetzt mehr mit Worten, als mit der That kund gegeben. D. Red.

X.

Xenophon und Isokrates. Die pädagogische Würdigung dieser beiden Männer, welche als Schüler des Sokrates einander so nahe getreten sind und doch in ihrem weiteren Lebensgange kaum jemals wieder sich berührt haben, kann unter einen Gesichtspunct gestellt werden, nach welchem sie als innerlich sehr verwandte Geister erscheinen. Daß der eine ein Mann des Lebens und der Praxis, der andere ein Mann der Schule und der Doctrin war, fällt weniger ins Gewicht, als man denken sollte. Wir haben aber bei solcher Würdigung auf die Grundsätze zurückzugehen, welche Sokrates in Bezug auf den Zweck und die Ordnung des Staates geltend gemacht und seinen Schülern zu weiterer Entwicklung hinterlassen hatte. Da ist nun anzuerkennen, daß der große Lehrmeister einerseits zwar, indem er eine Herrschaft der Wissenden forderte, für das Staatsleben ein neues Princip aufgestellt hat, aus welchem nachher Plato's Politeia und andere idealistische Staatstheorien hervorgegangen sind, daß er jedoch, anstatt selbst aus diesem Princip die möglichen Consequenzen zu ziehen, aus Scheu vor den auch die Grundlagen des Staats auflösenden Lehren der Sophisten, auf dem festen Boden des geschichtlich Entwickelten stehen geblieben ist und den durch demokratisches Unmaß aufgehobenen Zusammenhang des Ethischen und des Politischen wieder herzustellen gesucht hat. Ihm erschien Gehorsam gegen die Gesetze des Staates und Unterwerfung unter die für das Gemeinwohl nöthigen Einrichtungen als heilige Pflicht. Darum war ihm nun auch die Sitte und Zucht des alten Athen so theuer (Xen. Mem. III. 5, 14), und mit Bewunderung blickte er auf die unwandelbare Ordnung des spartanischen Staates (ebd. IV. 4, 15, Symp. 8, 35). Gerade in dieser Beziehung aber sind Xenophon und Isokrates recht eigentlich Nachfolger des Sokrates geworden. Denn beide erstreben ja doch, ochlokratischem Treiben abgeneigt, eine auf sittlichem Fundamente durchzuführende und das Vorwalten der Besten zulassende Gestaltung des Staatslebens, wobei der eine mit besonderer Theilnahme auf spartanische Institutionen blickt, der andere mit herzlichem Wohlgefallen die ältere Zeit des atheniſchen Volkes sich vergegenwärtigt. Beide verzichten übrigens auf theoretische Rechtfertigung ihrer Gedanken, halten sich vielmehr an dasjenige, was im Leben unmittelbare Anwendung finden und von allen ohne weiteres begriffen werden konnte. Von solchem Standpuncte aus sind nun beide auch zu pädagogischen Ansichten gekommen, die bei aller Verschiedenheit im einzelnen eine bemerkenswerthe Uebereinstimmung im wesentlichen erkennen lassen und eine Vergleichung beider fast zu fordern scheinen. Wir fassen beide von dieser Seite jetzt etwas näher in's Auge.

Xenophon, 445 oder 444 zu Athen geboren, erhielt als Sohn eines wohlhabenden Mannes eine edlere Bildung und gewann, nachdem er mit Sokrates in Verbindung gekommen war (Diog. Laert. II. 6, 48), an diesem einen Führer, der auf seine Entwicklung den nachhaltigsten Einfluß übte, dasjenige aber, was er etwa von dem Sophisten Prodikus gelernt hatte (Philostr. vitae Sophist. I. 2), zu rechter Verwendung bringen ließ. Ob bei der von Strabo (IX. 2, 7) gegebenen Nachricht, daß Sokrates in der Schlacht bei Delium (424) seinen Schüler auf den Schultern aus dem Kampfe getragen, Xenophon und Alcibiades verwechselt worden, müßen wir dahin gestellt sein lassen. Ebenso untersuchen wir an dieser Stelle nicht, ob die von Philostratus erwähnte Gefangenschaft Xenophons in Böotien mit dem Ueberfalle des von den Athenern occupirten Oropus durch die Böotier in Verbindung zu bringen sei. Nachdem der peloponnesische Krieg in der unglücklichsten Weise für Athen zu Ende gegangen war, trieb es den thatkräftigen

Mann in die Fremde; er trat (401) in die Dienste des jüngeren Cyrus und nahm an dem kühnen Unternehmen Theil, das in der Schlacht bei Kunaxa einen so unerwarteten Schluß fand, worauf die griechischen Söldner jenen bewundernswürdigen Rückzug ausführten, den Xenophon, ihr besonnenster Führer, so trefflich beschrieben hat. Nach dritthalb Jahren in die Vaterstadt zurückgekehrt, die wenige Wochen vorher seinen verehrten Lehrer Sokrates den Schierlingsbecher hatte trinken lassen, konnte er wenig Neigung haben, lange dort zu verweilen, und nicht gerade wahrscheinlich ist es, daß er damals, wie doch vermuthet worden ist, die Memorabilien sollte geschrieben haben. Er scheint vielmehr bald nach Asien zurückgegangen und aufs neue an die Spitze der früher von ihm befehligten Truppen getreten zu sein. Aber freilich entfremdete er sich im Dienste der Spartaner, welche die Perser bedrängten, der Vaterstadt mehr und mehr, und als er dann im korinthischen Kriege mit Agesilaus nach Griechenland zurückgekommen war und die Schlacht bei Koronea mitgeschlagen hatte (394), konnte er selbst wohl sich nicht wundern, daß Athen ein Verbannungsurtheil über ihn aussprach: er hatte die Waffen gegen das Vaterland und als einflußreicher Befehlshaber getragen. Dafür gestatteten ihm die Spartaner in Skillus, einem der Orte, welche sie von den Eleern befreit hatten, seinen Wohnsitz zu nehmen. Dort kaufte er von der Kriegsbeute, die ihm in Asien zugefallen und durch seine Verfügung der Artemis von Ephesus geweiht worden war, Ländereien an mit Gärten, Wiesen und Waldung und verwaltete sie dann für die Göttin, weshalb er auch alljährlich von dem Zehnten des aus diesen Besitzungen kommenden Ertrags ein stattliches Opferfest anstellte für die Bewohner von Skillus und der benachbarten Orte. Von dem übrigen Ertrage lebte er selbst (Anab. V. 3). Die ausgedehnte Muße, deren er sich in der schönen Einsamkeit erfreute, — übrigens machte ihm die Nähe von Olympia vielfachen Verkehr mit Griechen aller Länder möglich, — hat er wohl zur Abfassung seiner meisten Werke benutzt; zu den kleinen Schriften über die Jagd und über die Kunst des Reitens hat er dort wohl besondere Anregung erhalten. Aber die Schlacht bei Leuktra (371), welche Sparta's Ansehen auf lange Zeit zerstörte, führte auch für ihn eine schmerzliche Katastrophe herbei: er wurde mit den Seinigen von den Eleern vertrieben. Es ist anzunehmen, daß er in Korinth eine Zufluchtsstätte fand und hier auch dann blieb, als Athen, mit Sparta in enge Verbindung getreten, das gegen ihn gerichtete Verbannungsdecret aufhob. In dem Reitergefechte, welches der Schlacht bei Mantinea (362) vorausgieng, kämpften seine beiden Söhne Gryllus und Diodorus unter den Athenern; Gryllus fiel. Mit welcher Fassung der greise Vater die Todesbotschaft empfieng, ist bekannt. Er selbst scheint erst im J. 355 gestorben zu sein. Ein Enkel von ihm ist wahrscheinlich jener Xenophon, den der Redner Dinarchus vor Gericht bekämpft hat.

Wir glauben nicht, daß er wegen seiner Hinneigung zu den Spartanern die überaus strengen Urtheile verdient hat, welche von Niebuhr und Köchly über ihn ausgesprochen worden sind. Er hatte gelegentlich doch auch ein scharfes Wort für die Spartaner (z. B. vom Staate der Lacedäm. 14, 7: *φανεροί εἰσιν οὔτε τῷ θεῷ πειθόμενοι οὔτε τοῖς Λυκούργου νόμοις*) und sein Wohlgefallen war gewiß viel weniger auf Politik und Handlungsweise der Spartaner seiner Zeit gerichtet, als auf die Institutionen, die ihren Staat einst groß gemacht hatten und in Agesilaus immer noch einen großen Vertreter zu haben schienen. Auch können wir gelten lassen, was Schimmelpfeng (zur Würdigung von Xenophons Anabasis, Programm von Schulpforta 1870) ausgeführt hat, daß Xenophon, indem er [wie Isokrates] eine Einigung aller Griechen gegen die Perser erstrebte, der eigenthümlichen Vorzüge des atheniſchen Staates nicht uneingedenk gewesen sei und deshalb auch nicht unbedingt auf spartanischer Oberleitung bestanden habe. Aber im allgemeinen ist eben nicht zu leugnen, daß er zumal bei Entwicklung seiner politischen Ideen, denen er sicherlich auch praktische Ausführung wünschte, mit Vorliebe auf das alte Sparta geblickt hat, und dies werden wir auch bei der weiteren Betrachtung im Auge behalten müßen.

Daß Xenophon als Sokratiker die philosophische Bedeutung und die wissenschaftlichen Gedanken des Meisters nur unvollkommen erfaßt hat, bei aller Bewunderung für die Größe seines Charakters, ist jetzt wohl allgemein zugestanden (vgl. Zeller, die Philosophie der Griechen II. 1, 167). Auf die Frage, ob das in den Memorabilien von ihm aufgestellte Bild des Sokrates im ganzen zuverläßiger sei als das in den Dialogen Plato's gegebene, von welchem Köchly (Akademische Reden 225) sagt, es habe nicht mehr historische Wahrheit als Göthe's Tasso oder Schillers Wallenstein, brauchen wir uns hier nicht einzulassen, wie wir auch im allgemeinen sein Verhältnis zu Plato, das schon den Alten, ohne rechten Grund, als ein feindliches erschienen ist (Boeckh, de simultate, quam Plato cum Xen. exercuisse fertur, 1811), für unsern Zweck nicht zu erörtern haben. Es genügt uns, für das Weitere darauf zurückzukommen, daß Xenophon durchweg von praktischen Tendenzen bestimmt worden ist, und in dem, was er so angeregt, gelehrt und vollbracht hat, liegt seine Größe. Ueberall erstrebt er, wie kein Schriftsteller vor ihm, praktische Belehrung und unmittelbare Befolgung des Mitgetheilten. Wie er nun für manche Dinge, an deren wissenschaftliche Behandlung früher niemand gedacht hatte, geradezu Lehrbücher abgefaßt hat — wir meinen die kleinen Schriften über militärische und staatswirthschaftliche Gegenstände, — so ist er auch in seinen größeren Werken vielfach darauf bedacht, das im Leben Anwendbare hervorzuheben. Wie sehr dies von den Memorabilien und der Cyropädie gilt, das wird sich aus dem Folgenden ergeben; aber auch in der Anabasis und in den fünf letzten Büchern der Hellenika hat er es überall, bald ermunternd, bald warnend, auf militärische oder ökonomische oder ethische Belehrung abgesehen, ist zumal Agesilaus als eine vorbildliche Persönlichkeit behandelt. Mögen also auch diese Werke manche und nicht unerhebliche Mängel haben, wir werden doch mit Roscher (Thukydides 177 f.) in ihnen immer wieder eine hohe, echt humane Gesinnung zu bewundern haben, „jene schöne wohlgebildete Harmonie der Seele, die sich in Krieg und Frieden, in der Gesellschaft und im Familienkreise, in Ernst und Scherz, hinter dem Pfluge und auf der Jagd, in Rede und That, kurz in allen Verhältnissen des Lebens klar, männlich und edel bewährt, jene sokratische Tugend, welche dem gemeinsten Soldaten weniger befiehlt, als voranleuchtet, jene Milde, die selbst das vernunftlose Thier nicht zwingen, sondern erziehen will."

Für eine pädagogische Würdigung Xenophons ist natürlich die Cyropädie von größter Wichtigkeit. Dabei kann aber die Frage nach der historischen Glaubwürdigkeit des Werkes, auf welche doch die Alten schon die richtige Antwort gefunden haben (Cic. ad Quintum fr. epp. I. 1, 8) nicht sonderlich in Betracht kommen (vgl. Ifenser, der geschichtliche Werth von Xenophons Cyropädie, Schleusingen, 1868, und Seelmann, de historica Xenophontis in institutione Cyri fide quid judicandum videatur, Potsdam 1870). Gehen wir davon aus, daß der Zweck der ganzen Darstellung nach den einleitenden Worten darin besteht, zu bezeichnen, welche Abstammung, Begabung und Erziehung derjenige haben müße, welcher die schwierige Aufgabe, über Menschen zu herrschen, lösen wolle, so ist gewiß anzuerkennen, daß dieser Zweck besondere Forschungen nicht nothwendig machte, vielmehr auch bei freierer Behandlung der Sache, welche nur einer fesselnden Einkleidung bedurfte, recht wohl erreicht werden konnte. Auch findet sich, da das öfter vorkommende λέγεται in Wahrheit nichts beweist, nirgends eine Spur von Beziehungen auf mündliche oder schriftliche Ueberlieferung, die Xenophon wohl auch unter den Anstrengungen und Gefahren der Anabasis kaum erlangen und fixiren konnte. Freilich haben wir es bei der Cyropädie auch nicht bloß mit Erdichtungen zu thun, vielmehr ist anzunehmen, daß Xenophon theils persische Einrichtungen, die wohl zu seiner Zeit bestanden, ohne weiteres auf das Zeitalter des großen Cyrus zurückgeführt, theils spartanische Institute, namentlich da, wo es sich um Erziehung handelte, zuweilen in sehr wenig verhüllter Gestalt, den Persern zugeschrieben habe. Es ist also gewiß sehr mislich, wenn man, wie es doch oft geschehen ist, in der Cyropädie sichere Belehrung über altpersische Pädagogik sucht. Selbst Stellen, wie VII. 5, 85 und VIII. 8, 13, sind nur mit Vorsicht zu benutzen. Denn in der

ersteren, wo Cyrus die Erziehung den ὁμοτίμοις zur Pflicht macht, und in der andern, wo zwar die Form als noch geltend, die Sache aber als ausgeartet bezeichnet wird, ist wohl nur an das Aufwachsen der künftigen Beamten am Hofe zu denken (vgl. Anab. I. 9, 3—5), damit die Großen von Jugend auf an die Person des Königs gefesselt und alles Glück allein von ihm zu erwarten gewöhnt würden, — eine Einrichtung, die vielleicht erst Darius bei der Organisation des Beamtenwesens getroffen hatte. Da konnte immerhin in manchen Dingen auch Unterricht gegeben, im Bogenschießen und in der Jagd Uebung angestellt werden (vgl. Herodot 1, 137). Was von der Erziehung des jungen Cyrus selbst berichtet wird, erinnert in manchen bedeutsamen Zügen gar sehr an spartanische Grundsätze und Einrichtungen. So dürfen wir die Worte, daß die persischen Gesetze im voraus dafür Sorge getragen, die Bürger nicht nach Schändlichem streben zu lassen, als einen Grundgedanken der kretischen und spartanischen Gesetze bezeichnen (Xen. resp. Laced. 2, 2 ff., Aristot. Eth. Nicom. X. 9, 3); so haben wir den wahren Zusammenhang zu fassen, wenn der Zweck der Erziehung in den Worten ausgesprochen wird: οἱ νόμοι ταῦτα δύο μάλιστα διδάσκουσιν, ἄρχειν καὶ ἄρχεσθαι; so gewinnen wir die einfachste Erklärung für die den Persern zugeschriebene Scheidung von vier Altersclassen nach ebenso vielen Räumen; so tritt auch die ganze den Persern empfohlene Tugendlehre für uns in die rechte Beleuchtung. Bei den Worten: Τὸ κακούργους ἐρεννῆσαι καὶ τὸ λῃστὰς ἐπιδραμεῖν darf man wohl ohne weiteres an die den spartanischen Jünglingen zur Pflicht gemachte Krypteia denken, und bei der Angabe, daß die Knaben ihre Speisen von Hause mitzubringen haben, fallen uns sogleich die Syssitien ein. Vgl. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum 1, 87 ff. und (für rein praktische Benutzung) Haun in seiner Oratio, qua Cyri disciplina puerili cum Gymnasiorum rationibus comparata discipulis Cyri exemplum imitandum proponit (Merseburg 1832).

Die Memorabilien, von Moriz Seyffert wohl nicht gerade glücklich „das Evangelium der griechischen Menschheit" genannt, bieten in anderer Weise für pädagogische Betrachtung reichen Stoff. Einerseits ist es die in mancherlei Formen und Gegenständen sich bewegende Lehrweise des Sokrates, welche unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, und um so entschiedener, je weniger wir darüber in Zweifel sind, daß wir den historischen Sokrates in diesen Gesprächen vor uns haben; andererseits sind es die zur Verhandlung kommenden Fragen, welche uns fesseln und gerade in pädagogischer Beziehung ein ganz besonderes Interesse gewähren; es braucht da nur an das vierte Buch und an die Erzählung von Hercules am Scheidewege (II. 1, 21—34) erinnert zu werden (über die letztere vgl. die noch immer anziehende Schrift von C. A. Böttiger: Hercules in bivio ex Prodici fabula et monumentis priscae artis illustr. Lips. 1829. 8).

Die größeren historischen Werke Xenophons, die Anabasis und die Hellenika, haben in neuerer Zeit den Scharfsinn der Kritiker ganz besonders beschäftigt. Für unseren Zweck sind alle diese Erörterungen, die übrigens noch lange nicht zu einem Abschluß gelangt sind, von geringer Wichtigkeit, und auch die seit Niebuhr so lebhaft verhandelte Frage über die Zusammensetzung der Hellenika berührt uns an dieser Stelle nicht. Anders würden wir zu diesen Erörterungen uns zu stellen haben, wenn wir zu bestimmen hätten, welcher Gebrauch von diesen Werken im Unterrichte der Gymnasien zu machen sei. Denn da würde allenfalls auch die so entschieden ausgesprochene und durchgeführte Ansicht F. A. Richters (Kritische Untersuchungen über die Interpolationen in den Schriften Xenophons, Gera 1871), daß die Anabasis besonders stark, ja systematisch interpolirt sei, in Betracht gezogen werden müßen, während zugleich zu besprechen wäre, ob die Erklärung vorzugsweise eine grammatische, wie in den Ausgaben von Matthiä, Krüger und Rehdantz, oder, wie es von Vollbrecht geschehen ist, in größerer Ausdehnung auch eine historisch-antiquarische sein dürfe, oder inwiefern mit Breitenbach der Zusammenhang den Schülern zu besserem Bewußtsein gebracht werden müße, als dies bei der gewöhnlichen Behandlung in den Schulen zu geschehen pflegt; bei tieferer

Erfassung der Aufgabe würde dann (mit Schimmelpfeng) auch zu erwägen sein, ob die Anabasis „ein Buch des köstlichsten Humors" sei und Xenophon darin als „einer der besten und edelsten Patrioten Griechenlands" vor uns stehe. Was aber die Hellenika anlangt, so müßte eigentlich nach dem Gange und Charakter der neueren Untersuchungen die Frage gestellt werden, ob dieses Werk, abgesehen von den beiden ersten Büchern, überhaupt noch mit Schülern gelesen werden dürfe, denen doch eine so parteiische Darstellung großer Begebenheiten nicht zusagen könne (vgl. indes die Abhandlung von O. Lipsius über den einheitlichen Charakter der Hellenika des Xenophon. Luckau 1857).

Von den kleineren Schriften des jetzt so vielfach angefochtenen Mannes kommen für pädagogische Betrachtungen besonders noch der Oekonomikus und die Abhandlung vom Staate der Lacedämonier in Frage, während die Schrift vom Staate der Athener nach den Untersuchungen Böckhs (Staatshaushaltung der Athener, zweite Ausgabe 433 ff.) und Roschers (Thukydides 526 ff.) jetzt von den meisten dem Xenophon abgesprochen wird. Die Lobrede auf Agesilaus, Hiero, das Gastmahl, die Apologie des Sokrates könnten eingehendere Berücksichtigung nur dann finden, wenn wir für die pädagogische Würdigung Xenophons den Ausgang von seinen religiös-sittlichen Grundsätzen nehmen wollten, welche O. Fabricius in der Abhandlung „zur religiösen Anschauungsweise des Xenophon" (Königsberg 1870) in sehr belehrender Weise zusammengestellt hat.

Allein richtiger werden wir in Xenophons Ansichten von der Aufgabe des Staats das Fundament für unsere pädagogische Betrachtung erkennen. Es ist unverkennbar, daß diese Ansichten mit denen der Gegenwart in manchen wesentlichen Puncten zusammentreffen. Wir sind bei der Entwicklung derselben dankbar der klaren Darstellung gefolgt, welche Henkel in seinen „Studien zur Geschichte der griechischen Lehre vom Staat" Leipzig 1872) gegeben hat.

Xenophon faßt die Aufgabe des Staates durchaus als eine pädagogische. Der Staat soll nach ihm nicht bloß durch Gesetz und Rechtsordnung Person und Eigenthum gegen die Angriffe der Leidenschaften schützen, sondern durch positive Wirksamkeit in den ihm Untergebenen eine Gesinnung heranbilden, welche das Vollbringen des Rechten zu einer innerlich begründeten Nothwendigkeit macht; er soll nicht allein das Schlechte hemmen und entwaffnen, sondern die Kräfte des Guten zu lebendiger Bethätigung bringen. Dies ist aber nur dann möglich, wenn der Staat das ganze Leben der ihm Angehörenden unter seinen erziehenden Einfluß nimmt und dabei durchweg die Richtung auf Bildung des sittlichen Charakters festhält. Dies ist nun allerdings der Grundgedanke, welcher die alten spartanischen Einrichtungen beherrschte, und wenn Xenophon das Wesentliche dieser Einrichtungen nach Persien verlegt, so ist dies im ganzen doch nur eine Einkleidung zu nennen, durch welche eine unbefangenere Würdigung seiner Ideen erweckt werden sollte. Es ergiebt sich aus mancherlei Parallelen im einzelnen, wie Persisches und Spartanisches für ihn zusammenfallen. So heißt es gleich am Anfange der Cyropädie (I. 2, 2 f.): „Bei den Persern scheinen die Gesetze die Sorge für das Gemeinwohl nicht erst da anzufangen, wo dies in den andern Staaten geschieht. Denn die meisten Staaten überlassen es einem jeden, seine Kinder zu erziehen, wie er will, und auch den Aelteren, zu leben, wie sie wollen; dann aber verbieten sie ihnen zu stehlen, zu rauben, gewaltsam in ein Haus zu dringen, in unberechtigter Weise jemanden zu schlagen, Ehebruch zu treiben, der Obrigkeit ungehorsam zu sein, und was dergleichen mehr ist; wenn aber jemand dagegen handelt, so belegen sie ihn mit Strafen. Dagegen sorgen die persischen Gesetze schon im voraus dafür, daß überhaupt die Bürger nicht geneigt sind, ein schlechtes oder schimpfliches Werk zu begehen." Fast dasselbe aber sagt er (resp. Laced. 10, 4 ff.) von Sparta: „Wer sollte an Lykurgus nicht höchlich bewundern, daß er, als er erkannt hatte, wie diejenigen, welche der Tugend sich nicht befleißigen mögen, auch nicht tüchtig sind, dem Vaterlande zu nützen, in Sparta alle nöthigte, alle Tugenden von Staatswegen zu üben. Wie nun im Privatleben dadurch, daß die einen die Tugend üben, die andern sie vernachläßigen, ein Unterschied entsteht, so unterscheidet sich auch

Sparta von allen andern Staaten dadurch, daß es das Sittlichschöne zur Geltung bringt. Oder ist nicht auch das schön, daß, während die andern Staaten strafen, wenn einer dem andern Unrecht thut, er nicht geringere Strafe für diejenigen bestimmt hat, welche augenscheinlich versäumt haben, so gut als möglich zu werden? Denn er glaubte, daß von denen, welche Raub oder Diebstahl begiengen, nur die zunächst Betroffenen geschädigt werden, daß aber Schlechte und Feige den ganzen Staat verriethen."

Diese Aufgabe ist jedoch nach Xenophon nur dadurch zu erreichen, daß der Staat in durchgreifender Weise das Werk der Jugenderziehung in die Hand nimmt, wobei er indes nicht sowohl auf literarische Bildung, als auf Bildung des Charakters und des in Rath und That sich bewährenden Verstandes zu achten hat. Er sagt daher von den persischen Knaben Cyrop. I. 2, 6), daß sie in die Schule gehen, um Gerechtigkeit zu lernen, nicht aber, wie die griechischen, um im Lesen, Schreiben, Rechnen unterrichtet, in die γράμματα eingeführt zu werden (vgl. resp. Laced. 2, 1, Cyneg. 12, 14); sie sind nun unter die Leitung bewährter Männer aus den Volksältesten gestellt, welche den größten Theil des Tages hindurch den Knaben in den vorkommenden Streitsachen Recht sprechen oder auch den geübteren Knaben selbst unter genauer Aufsicht das Richteramt überlassen (Cyrop. I. 2, 6 f.; 3, 16; 4, 3), wobei sie auch Schläge zuerkennen, wie in Sparta der παιδονόμος an seiner Seite μαστιγοφόρους hatte (resp. Laced. 2, 2). Sie gewöhnen die Knaben außerdem an Sittsamkeit, Gehorsam, Mäßigkeit und Wahrheitsliebe (vgl. resp. Laced. 2, 2; 8, 1). Mit dieser moralischen Ausbildung verbanden sich noch Uebungen in Handhabung der Waffen, jener Werkzeuge des Glücks und der Freiheit der Völker (Cyrop. VII. 5, 79); das Gegenbild in Athen Mem. III. 12, 5; 5, 15.

Diese Staatserziehung ist nun auch eine im wesentlichen auf alle berechnete, — nur diejenigen, welche durch Armut auf ihrer Hände Arbeit angewiesen sind, nehmen nicht Theil, — und sie hört so wenig mit dem Knabenalter auf, daß sie vielmehr alle Lebensalter umfaßt (Cyrop. I. 2, 5; für Sparta resp. Laced. 3, 2 ff.; 4, 1, 7; 10, 1). Zunächst jedoch ist es die Classe der Jünglinge, auf welche sich die Aufmerksamkeit des Staates in besonderer Weise richtet, weil dieses Lebensalter so leicht die ihm gezogenen Schranken durchbricht (vgl. resp. Laced. 3, 2). Die Jünglinge werden nun unter der Aufsicht erprobter Männer zu strenger Beobachtung der Sittsamkeit angehalten und haben sich in Führung der Waffen, wie durch die Jagd auf den Ernst des Krieges vorzubereiten (Cyrop. I, 2, 10; VIII. 1, 34 f.; vgl. resp. Laced. 4, 7 und Cyneg. 12, 1 ff.). Nebenbei liegt es ihnen aber auch schon ob, polizeiliche Maßregeln für die innere Sicherheit auszuführen. Es folgen dann mit besonderen Befugnissen und Pflichten die Classen der volljährigen Männer und der Volksältesten; in den Händen dieser Aeltesten aber concentrirt sich alle Staatsgewalt, die richterliche wie die beschließende, das Recht, die Behörden einzusetzen und pflichtvergessene Bürger auszustoßen (vgl. resp. Laced. 3, 3; 10, 1). Die Verfassung ist also in Wahrheit eine aristokratische, und das erbliche Königthum, welches in diesem Zusammenhange doch seine feste Stelle hat, hebt den aristokratischen Charakter dieser Verfassung nicht auf, weil der König nur der erste Diener des Staates ist, nicht irgendwie nach Belieben entscheiden kann (Cyrop. I. 3, 18); das Verhältnis des Königs zum Volke beruht auf einem Vertrage (Cyrop. VIII. 5, 24; resp. Laced. 15, 7).

Allein in Cyrus hat nun Xenophon doch einen Regenten dargestellt, der die schwierige Kunst, über Menschen zu gebieten, in vollstem Maße versteht, weil er, in der vortrefflichen Zucht der Perser groß geworden, fort und fort zu beweisen im Stande ist, daß er besser ist als die Beherrschten alle durch Uebung und Pflege der Gottesfurcht, der Gerechtigkeit, der Ehrbarkeit, der Selbstbeherrschung, wie er auch in kriegerischer Tüchtigkeit allen andern voransteht (Cyrop. VIII. 1, 21 ff.). Darum kann er dann auch bewirken, daß die ihm Untergebenen recht tüchtig werden (Cyrop. II. 1, 11; VIII. 1, 10), weil schon das Vorbild, das er giebt, — nach dem Beispiele der Regierenden aber pflegen die Regierten sich gern zu bilden (VIII. 1, 8 u. a.), — eine erziehende Kraft hat. Ueber-

dies aber wird er ja auch Tüchtigkeit und Verdienst überall belohnen (Cyrop. II, 2, 17 ff. VIII. 1, 39 und sonst) und den Wetteifer in allem guten erwecken und steigern (resp. Laced. 4, 2, verbunden mit Cyrop. II. 1, 22; VII. 1, 18; VIII. 2, 26; Hipparch. 1, 26; Hiero 7, 3 u. a.). Er ist ja überhaupt in der Einheitlichkeit und Persönlichkeit seines Waltens gleichsam ein sehendes Gesetz, — ein Herrscher, der die genaue Vollziehung seiner Anordnungen überwacht und jede Uebertretung unmittelbar ahndet, während er auch wieder Wohlthäter und Vater seines Volkes ist und im Glücke desselben, das willig ihm gehorcht, sein eigenes Glück findet.

Ein so geleitetes und gebildetes Volk ist dann auch berechtigt, im Kreise der minder tüchtigen und schlechter regierten Nationen als das herrschende sich geltend zu machen. Indem Xenophon aber das unter Cyrus so gewaltig aufsteigende Perserreich in solcher Weise würdigt, kann er doch auch wieder nach der Kenntnis, die er von dem verfallenden Perserreiche gewonnen, und als Grieche, der ein so entschiedenes Bewußtsein von dem Rechte persönlicher Tüchtigkeit besitzt, nicht unterlassen, eine dem eigenen Volke günstige Anwendung von seinem Gedanken zu machen, und so sieht er in Agesilaus den Mann, der berufen ist, an der Spitze seiner Spartaner und der mit diesen vereinigten Griechen die Herrschaft über Asien zu erkämpfen.

Haben wir so Xenophons Gedanken über eine allumfassende Staatspädagogik in raschem Ueberblicke zusammengefaßt, so können wir doch nicht sagen, daß damit alles erschöpft sei, was in seinen Werken an pädagogischen Gedanken niedergelegt ist. Aber wir beschränken uns auf einige Ergänzungen.

Da ist nun zunächst der Beachtung werth, daß Xenophon, der mit Sokrates auch sehr nachdrücklich gegen die sinnlichen Verirrungen der Knabenliebe sich erklärt (Sympos. 8, 7 ff.), für die Frau gleiche Berechtigung mit dem Manne in der Leitung des Hauswesens verlangt und eine sorgfältigere Ausbildung derselben für nothwendig erklärt (Oecon. c. 7, vgl. 3, 13). Ueber die Behandlung der Sklaven finden sich im Oekonomikus (12, 3 ff.; 7, 37, 41; 14, 9; 21) ebenfalls verständige und humane Bemerkungen. Idealere Auffassung des Familienlebens hat freilich auch er nicht gewonnen. — Auf intellectuelle Bildung nimmt er, wie schon bemerkt, nur selten Rücksicht (vgl. Cyrop. I. 4, 3). Vielleicht aber dürfen wir gerade an dieser Stelle noch hervorheben, daß die jener Zeit eigenthümliche Neigung, bei der Jugenderziehung die Mythen durch allegorische Erklärungen für sittliche Zwecke zu verwenden (allegorische Auslegung auch der homerischen Gesänge), bei Xenophon nicht eben nur in der sinnreichen Allegorie des Prodikus auftritt (vgl. Fabricius 15 f.).

Im allgemeinen verweisen wir noch auf folgende Schriften: Nobbe, vita Xenophontis e Diogene Laertio additis adnott. (Lips. 1825, 8), Krüger, de vita Xenophontis quaestiones critt. (Hal. 1832, 8), Delbrück, Xenophon, zur Rettung seiner durch Niebuhr gefährdeten Ehre dargestellt (Bonn, 1829, 8). —

Isokrates unterscheidet sich von Xenophon in manchen Beziehungen so, daß eine Zusammenstellung beider als gewagt erscheinen könnte. Während Xenophon im praktischen Leben stark und tüchtig sich erweist und mehr oder weniger alles unter politisch-ethische Gesichtspuncte bringt, ist Isokrates durchaus Mann der Schule und Vertreter des im Zeitalter des Perikles zu eingreifender Bedeutung gekommenen Lehrstandes, wie denn auch dasjenige, was er Philosophie nennt, auf allgemeine geistige Bildung berechnet ist. Allein in den großen pädagogischen Fragen ist er doch ganz ebenso wie Xenophon Sokratiker und trifft mit ihm in den Grundanschauungen so zusammen, daß er auch in dieser Darstellung ihm an die Seite treten darf.

Isokrates, im J. 436 zu Athen geboren und, wie Xenophon, Sohn eines wohlhabenden Mannes, wurde, nachdem er die Sophisten Gorgias und Prodikus gehört hatte, ein Lieblingsschüler des Sokrates (Platon. Phaedr. am Ende). Die Hoffnung freilich, die zunächst an seine philosophische Begabung geknüpft worden war, gieng nicht in Erfüllung, weshalb späterhin Plato (Euthyd. 305 C. u. f.) ihn nur als Rhetor gelten ließ und

auf das Grenzgebiet zwischen Philosophie und Politik verwies (vgl. Spengel, Isokrates und Platon, in den Abhandlungen der philos.-philol. Classe der bayr. Akademie der Wiss. VII. 731 ff.). Und diese Stellung wählte Isokrates selbst. Als Rhetor hat er auch wirklich seine Stelle ausgefüllt. Er selbst zwar wollte nicht Rhetor, sondern Philosoph heißen; allein Philosophie war ihm eben nicht Speculation oder dialektische Ermittelung der Wahrheit, sondern vielmehr für die Seele, was die Gymnastik für den Körper ist, sie war ihm die Anleitung (ψυχαγωγία) zu richtigem Denken, Reden und Handeln in besonderer Anwendung auf das Leben im Staate, wobei dann doch die kunstgerechte Rede das Entscheidende ist. Denn nur so schien die Redegabe, das edelste und menschlichste Geschenk der Natur, das ihrer allein würdige Ziel zu erreichen, daß der Mensch im Bürger sittlich gebildet und der Staat zu einer Schule des Rechts und der Tugend gemacht werde. Bei solcher Auffassung aber wandte sich sein ganzer Zorn gegen die dialektischen Wortgefechte der Sophisten, vor denen er die Jugend nicht nachdrücklich genug warnen zu können glaubte. In einer direct gegen sie gerichteten Rede tadelt er diese Marktschreier, die alles versprechen und so wenig leisten, deren Windbeutelei (περιφρεία) von dem ernsten Streben nach Wahrheit ablenke und für das Leben gar keine, für die Schule nur sehr geringe Bedeutung habe; Gegenstand wirklicher Erziehung müße die Vorbildung für das Leben im Staate sein, die Uebung in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren sicheren Gebrauch dasselbe verlangt, wobei es übrigens besser sei, über Brauchbares einer ausreichenden, als über Unbrauchbares einer gründlichen Beurtheilung fähig zu sein, in großen Dingen sich nur wenig auszuzeichnen, als in kleinen und für das Leben unbrauchbaren groß dazustehen.

Indem nun aber Isokrates die Dinge des Staatslebens, die Politik, der kunstmäßigen Rede als den allein würdigen Inhalt gab, wurde für ihn die Rede ganz entschieden Staatsrede (λόγος πολιτικός); ihr wandte er dann auch als Lehrer wie als Schriftsteller seine Kraft zu, sie zu pflegen wurde die Aufgabe seiner Schule. War sie in den Historikern noch in engem Zusammenhange mit den erzählten Thatsachen erschienen, so wurde sie durch Isokrates in bewußtvoll ausgebildeter Kunstform zur Selbständigkeit erhoben und trat so als besondere Gestaltung in die Mitte zwischen Historie und Rhetorik. Daß er aber bei so energischer Hinwendung auf das Staatsleben nicht selbst in das Staatsleben eintrat und darin Geltung zu gewinnen strebte, sondern auf den Unterricht in der Schule sich beschränkte, das ist von jeher und bereits von ihm selbst aus dem Mangel an der nothwendigen Ausrüstung mit Körperkraft und Seelenstärke erklärt worden. An Muth zwar fehlte es ihm nicht: er hatte es gewagt, für seinen von Kritias bedrohten Lehrer Theramenes mannhaft einzutreten, und am Tage nach des Sokrates Hinrichtung war er öffentlich in Trauerkleidern erschienen; aber er besaß doch die zähe Ausdauer des Demosthenes nicht, der durch Ungunst der Natur und der ersten Miserfolge so wenig im Aufstreben zu den höchsten Zielen gehindert wurde, daß er vielmehr das Außerordentliche erreichte. Und so blieb er doch lange Jahrzehnte Mann der Schule, leistete aber als solcher auch wieder so Großes, daß ebenso sein Ehrgeiz wie seine Vaterlandsliebe volle Befriedigung finden konnte.

Er hatte im peloponnesischen Kriege sein ererbtes Vermögen verloren und dann zunächst, nach dem Beispiele des Lysias und anderer Redner, für Geld Reden geschrieben; weil er aber damit in mancherlei Verlegenheiten gerieth, hatte er dieses Geschäft aufgegeben und rhetorische Lehrbücher verfaßt, und dies war für ihn Uebergang zu eigentlicher Lehrthätigkeit geworden. Wir wissen nicht, warum er damit in Chios den Anfang machte. Geschah es, weil er am Anfange noch sich schämte, in Athen für Lehrgeld zu unterrichten? Aber er fand in Chios nur neun Schüler, und erst als er sich entschlossen hatte, in Athen die Beredsamkeit zu lehren, brachte er es zu lohnenden Erfolgen. Eigenthümlich genug war nun hier seine Thätigkeit. „In seinem Hörsaal hatte er sich seine Schaubühne geschaffen; hier entfaltete er das geräuschlose Walten eines Lehrers und Erziehers; von iher giengen von Zeit zu Zeit seine in Formen von Reden geschriebenen Abhandlungen

über die Tagesfragen aus, welche gerade den Stoff aller öffentlichen Berathungen, aller politischen Gespräche bildeten; hier saß, entsprechend der auf der Agora versammelten Volksmenge, eine Schaar strebsamer Jünglinge zu seinen Füßen und durchlief mit ihm die Tagesordnung der Ekklesia, über welche der Meister sich stets von den hervorragenden Stimmen Bericht erstatten ließ; hier fand nicht nur ein lebhafter Austausch von Gedanken, ein anregender Wechsel von Rede und Gegenrede statt, hier stand auch ein Richterstuhl, von dem die herrschenden Tagesmeinungen gegen einander abgewogen und nach einem Maßstabe beurtheilt wurden, den wir häufig nicht billigen, aber zum mindesten nicht anders als unabhängig nennen können" (Oncken). So wurde nun durch ihn Athen, das bis dahin noch von Joniern und Italioten gelernt hatte, die Lehrerin der Staats- und Redekunst, zu welcher, nach des Meisters eigenem Ausdrucke (Antidos. 224), Schüler aus Sicilien und von den Küsten des Pontus strömten, um dann oft Jahre lang seinem Unterrichte zu lauschen, bis die von ihnen gewonnene Kunst wieder in die Ferne ziehen und Pflanzstätten der Beredsamkeit gründen konnte (vgl. Cic. Brutus §. 32). Daß Isokrates durch seinen Unterricht, zum Theil auch durch die von ihm verfaßten Schriften ein reicher Mann wurde und als solcher auch zu kostspieligen Leistungen für den Staat sich in den Stand gesetzt sah, ist bekannt. Die Angriffe, welche er von Aristoteles erfuhr (Cic. de oratore III. 35; vgl. Off. 1, 1), sind hier eben nur zu erwähnen.

Von dem künstlerischen Werthe und der politischen Bedeutung seiner uns noch erhaltenen 21 Reden hat man von jeher sehr günstig geurtheilt, sobald man seine Eigenthümlichkeit unbefangen aufzufassen geneigt war. Besonders die Franzosen haben seine Kunst zu schätzen verstanden.*) Der Werth seiner politischen Anschauungen kann in Zweifel gezogen werden; aber zu leugnen ist doch nicht, daß seine Reden tiefe Einblicke in die Erregungen und Stimmungen der Zeit, auf die er zu wirken suchte, gestatten. Es wird dies auch bei einer kurzen Zusammenstellung seiner pädagogischen Ideen sich erkennen lassen, mit denen er seinem Zeitgenossen Xenophon so nahe kommt.

Auch Isokrates weist dem Staate eine pädagogische Aufgabe zu. Nicht die Menge und Mannigfaltigkeit der Gesetze, sondern die lebendige Sitte, nicht das einengende Verbot, sondern die freie Tugend ist es, wodurch das Gemeinwesen gedeiht. Es ist ein Irrthum, zu denken, daß die besten Männer da sich bilden, wo die Gesetze mit der größten Genauigkeit festgestellt sind, da bei dieser Annahme ja zu erwarten wäre, daß alle Völker gleich gut würden, sobald sie dieselben Gesetze erhielten. Aber die Tugend wird nicht also gefördert, sondern durch die Grundsätze, welche das tägliche Leben bestimmen; denn die meisten bilden sich nach den Sitten, in denen sie auferzogen werden. Die Vielheit und Genauigkeit der Gesetze ist eher ein Beweis, daß es um den Staat schlecht steht, der sie als Dämme gegen die Vergehungen aufstellt. Die rechten Bürger müßen nicht die Hallen mit geschriebenen Gesetzen füllen, sondern das Recht im Herzen tragen. Wer schlecht erzogen ist, wird auch die besten Gesetze zu übertreten wagen; wer aber

*) Havet: Comme Isocrate a passé tous les orateurs dans l'éloquence d'apparat, il est aussi le premier par le nombre, et c'est toujours à lui qu'on en rapporte l'honneur. Sa phrase rassemble dans la plus heureuse harmonie la magnificence du mètre poétique et le mouvement libre et naturel du discours. Telle période d'Isocrate se faisait applaudir comme de beaux vers, et se gravait de même dans les mémoires; mais ni les beaux vers, ni même les belles périodes ne peuvent véritablement se traduire, et je ne puis qu'indiquer, en exemples de ces développements où le discours est comme une belle rivière qui coule à pleins bords, le passage du Discours panégyrique qui embrasse la seconde guerre médique, morceau triomphant, qui éclipsa absolument, quand il parut, le Discours funèbre, jusque-là fameux, de Lysias. Ce sont là des phrases dont les Athéniens s'enivraient, non pas seulement, comme disait Socrate, parce qu'ils y étaient loués, mais parce qu'elles sont magnifiques.

in guter Zucht aufgewachsen ist, wird auch die einfachen Satzungen treu beobachten. Darum hat nun auch die Staatsweisheit nicht sowohl darauf zu sehen, wie man die Uebertreter der gesetzlichen Ordnung strafe, sondern vielmehr auf Mittel zu denken, daß niemand eines strafwürdigen Vergehens sich schuldig mache (Areopagit. 39—42).

Wie aber Xenophon im Staate der Spartaner das Vorbild für alle Staatsordnung gefunden hat, so Isokrates im Staate der Athener (Panegyr. 78, Panathen. 144), dessen ältere Geschichte er freilich in etwas willkürlicher Weise idealisirt, wie er denn auch bei Betrachtung der Zeit des Solon und Klisthenes alles im hellsten Lichte prangen sieht (Areopagit. 16 ff., Panathen. 130, 151, Antidos. 232). Im ganzen ist es aber die gemäßigte, noch von aristokratischen Elementen durchzogene Demokratie, für welche er sich erwärmt hat (vgl. Roscher, Thukydides 519 f.), und in dieser erscheint ihm wieder der Areopag, diese mit großen Befugnissen ausgestattete Aufsichtsbehörde, als eine nach allen Seiten wohlthätig wirkende und in besonderer Weise die Jugendbildung regelnde Macht (Areopagit 36 ff.). Dabei hat er nun auch, hierin stark von Xenophon sich entfernend, die literarische Bildung in ihrem Werthe für die Jugend erkannt. Ueber Poesie freilich ist sein Urtheil ein beschränktes, und bedeutsam erschienen ihm wohl nur die didaktischen Dichtungen von Hesiod, Phokylides und Theognis (ad Nicocl. 3, 42 ff., Busir. 38 f.). Das Beste von den Dichtern soll die Jugend auswendig lernen, und auch die Werke anderer, selbst der Sophisten, wenn sie Nützliches darbieten; denn wie die Biene aus allen Pflanzen das Beste ziehe, so müße auch derjenige, welcher sich zu bilden strebe, von allen Seiten nützliche Kenntnisse einsammeln (Panegyr. 159, Demonic. gg. d. Ende). Eristik, Astrologie, Geometrie und verwandte Fächer erscheinen ihm zwar als unnütz für das Leben, aber er läßt sie gelten als γυμνασίαν τῆς ψυχῆς καὶ παρασκευὴν τῆς φιλοσοφίας (natürlich der Philosophie in seinem Sinne, Antidos. 258 ff.). Je mehr er unzufrieden ist mit der Sittenverderbnis der Jugend seiner Zeit, desto nachdrücklicher weist er auf die großen Vorbilder der Vergangenheit hin (Panathen. 138, Areopagit. 29 ff.). Vgl. im allgem. Baumgarten-Crusius, de oratoribus Graecis, maxime Isocrate, egregiis institutionis publicae magistris (Meißen 1833).

Obwohl begeistert für die wahre Demokratie, hat Isokrates doch auch die Bedeutung einer weisen und gerecht waltenden Monarchie erkannt, und in der Zuschrift an Nikokles wie in der Lobrede auf Euagoras einen Regentenspiegel aufgestellt, der im wesentlichen die Ideen Xenophons über königlichen Beruf wiederholt. Auch nach ihm ist die Thätigkeit des Herrschers wie die schwierigste, so die segensreichste. Er muß durch Weisheit und Tugend alle übertreffen und in seinem Berufe ein wahres Priesterthum erkennen, von welchem das schönste Opfer dargebracht, der würdigste Gottesdienst verwaltet wird. Dann ist er ein Vorbild für die von ihm Beherrschten, das wirksamste und bindendste Gesetz für sie, und gern bilden sie sich nach ihm, der auch mit den besten Rathgebern und Beamten sich umgiebt und so mit um so größerem Nachdruck dafür sorgen kann, daß alle in den rechten Gleisen sich bewegen.

Es war folgerichtig, daß auch Isokrates, indem er so für das Staatsleben alles unter sittlichen Gesichtspunct stellte, das Recht des einzelnen Staates im Verhältnis zu anderen nach seiner sittlichen Tüchtigkeit bestimmte. Wie er nun aber hieraus die bedeutsamsten Folgerungen zog, theils für das Verhältnis der einzelnen griechischen Staaten zu einander, theils für die Aufgabe des die geeinten Griechen leitenden Staats gegenüber den Persern, das haben wir in diesem Zusammenhange nicht zu erörtern. S. besonders Oncken, Isokrates und Athen (Heidelberg 1862).

Er hatte zuletzt, um nach schmerzlichen Enttäuschungen doch eine Einigung der immer wieder in Zwietracht sich abmühenden Griechen hoffen zu können, sein Auge auf Philippus von Macedonien gerichtet, in diesem den rechten Mann zur Ausführung seines völkerrechtlichen Ideals erkannt. Aber gerade von diesem sah er seine Hoffnungen am schrecklichsten betrogen. Die Einheit wurde ja wohl erzwungen; aber die Freiheit gieng verloren.

Nach der Schlacht bei Chäronea (338) mochte der fast zu hundert Jahren gekommene Greis nicht länger leben; er wählte den Hungertod.*)

Die von ihm ausgegangenen Impulse haben lange Zeit durch die griechische Literatur fortgewirkt in seinen Schülern und in seinen Schriften. Zu den ersteren hat man freilich manche ohne ausreichende Gründe gezählt; aber gewiß ist nicht zu leugnen, daß mehr oder weniger alle durch Kunst der Rede bedeutende Männer seiner und der folgenden Zeit von ihm gelernt, nach ihm sich gebildet, wenn sie auch nicht gerade zu seinen Füßen gesessen haben, und dies gilt in ganz besonderer Weise auch von Demosthenes, dessen politische Richtung doch von der des Isokrates so weit ablenkte. Wie sehr dieser auch auf die geschichtliche Darstellung der macedonischen Zeit durch seine Schüler Ephorus und Theopompus eingewirkt hat, ist bekannt. Seine Schriften hat das Alterthum vorzugsweise nach ihrem formellen Werthe geschätzt. Die neuere Zeit hielt sich zunächst mit Vorliebe an ihren ethischen Gehalt, und in den Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts kam man beim griechischen Unterrichte selten über die Ansprache an Demonikus hinaus. Für diesen hatte auch Michael Neander die Phraseologia Isocratis graeco-latina (Basel 1558) zusammengestellt, während die lateinische Uebersetzung von Hieronymus Wolf (Paris 1553) höheren Zwecken diente. In unserer Zeit haben die Ausgaben von Rauchenstein und D. Schneider die vorzüglichsten Reden des Isokrates in den Gymnasialunterricht zurückgeführt; die Bearbeitung Benselers hat sie auch weiteren Kreisen wieder zugänglich gemacht. Vgl. meine Abhandlung de Isocrate juvenibus nostris diligentius commendando I et II (Zittau 1864).

Im allgemeinen empfehlen wir noch Havets lehrreiche Einleitung zu Carteliers Uebersetzung der Rede vom Vermögenstausche (Paris 1862), Henkel in der bereits oben citirten Schrift, Westermann, Geschichte der griechischen Beredsamkeit 77 ff. und Schäfer, Demosthenes und seine Zeit (Leipzig 1856 f. 3 Bände). Unerreichbar sind mir geblieben: Monita Isocratea cum Jac. Facciolati suisque animadversionibus edidit Jo. Frickius (Jena 1765).

Heinrich Kämmel.

3.

Zeichnen. Die wesentliche Aufgabe des Zeichnens ist, von einem mit dem äußeren oder inneren Auge aufgefaßten Gegenstand ein Abbild auf einer Ebene herzustellen. Der Gegenstand kann ein räumlicher (körperlicher) sein, oder auch einer Fläche angehören; im letztern Falle ist er meist, doch nicht immer, selbst schon das Bild eines im Raum zu denkenden Objects, ein Vorbild für den Zeichner, welches dieser dann entweder genau nachzuahmen oder mit Modificationen nachzubilden hat. Dem „Zeichnen aus freier Hand," für welches mechanische Hülfsmittel nicht vorhanden sind, steht gegenüber das mit Zirkel und Lineal arbeitende „constructive Zeichnen;" dieses kann nur solche Formen wiedergeben, welche sich geometrisch definiren lassen, ist aber zu deren genauer Darstellung allein brauchbar. Das Gestalten aus freier Hand vertritt die künstlerische, das constructive die wissenschaftliche Seite des Zeichnens.

Das Zeichnen ist, wie das Schreiben, ein Ausdrucksmittel und tritt als solches bald selbständig auf, bald im Zusammenwirken mit schriftlicher oder mündlicher Mittheilung, häufiger diese unterstützend als von ihr unterstützt. Ganz unentbehrlich und durch kein anderes zu ersetzen ist dieses Mittel für die Verständigung im Kunst- und Gewerbeleben; man hat mit Recht das Zeichnen „die Sprache der Technik" genannt. Erscheint demnach zur Vorbereitung auf einen technischen Beruf das Erlernen solcher Sprache als durchaus nothwendig, so wird ihre Kenntnis andern Berufsarten wenigstens

*) Von Havet XCVIII f. ist diese Erzählung ohne rechten Grund für eine Fabel erklärt worden.

wünschbare Vortheile bringen, und man hätte Unrecht, wenn man die Bedeutung des Zeichnens an Gelehrtenschulen ausschließlich von der ästhetischen Seite beurtheilen wollte. Gleich irrthümlich aber wäre es, das Zeichnen an realistischen Lehranstalten lediglich für ein Drillen auf künftige Praxis zu halten. Das bildende Element im Zeichenunterricht*) ist für jede Schule hoch anzuschlagen und würde sich sogar da, wo es über platten Nützlichkeitsansichten unterschätzt werden sollte, von selbst geltend machen. Indes darf man nicht meinen, daß durch diesen Unterricht der Sinn für das Schöne sofort und unmittelbar geweckt werde; Anfänger zeichnen unter einem ungeschickten Lehrer gute und schlechte Vorlagen mit der nemlichen Seelenruhe nach, ohne den Unterschied zu spüren oder von der Verschrobenheit ihres eigenen Machwerks eine Ahnung zu haben, und auch ein ganz tüchtiger Lehrmeister, welcher selbstverständlich die unpassenden Vorbilder fern hält, kann Schönheitsgefühl den Schülern nicht direct einflößen. Ehe die schöne Form Eindruck machen kann, muß der Schüler gelernt haben, Formen überhaupt zu erfassen. Das erste Ziel des Unterrichts ist daher, das Auge zu schärfen für das Charakteristische einer Form, für das Unterscheidende in verwandten Formen. Ein im genauen und zugleich raschen Vergleichen hinreichend geübter Blick erkennt dann ohne besonderes Zuthun des Lehrers die innere Harmonie eines Gebildes, also dessen Schönheit. Es ist derselbe Weg, auf welchem auch Leute, welche niemals Zeichnen gelernt haben, sich ein Kunsturtheil erwerben können; nur wird, wenn ein erfolgreicher Zeichenunterricht vorausgegangen ist, der Weg kürzer und das Urtheil sicherer sein, weil das Verständnis für Formen am besten gefördert wird durch eigenes Nachbilden von Formen unter competenter Controle. Vieles und zu frühes Reden über Schönheit nützt gar nichts; ist aber der Schüler einmal dahin gelangt, das Schöne selbst zu gewahren, so hat der Lehrer den neuerwachten Sinn zu nähren durch musterhafte Vorbilder, durch leichte Andeutungen über ihre künstlerischen Vorzüge, später durch kritische Zergliederung derselben. Auf Formschönheit muß auch das constructive Zeichnen Rücksicht nehmen; sie kommt dort dem Schüler weit früher zum Bewußtsein als an frei gestalteten Formen, eben weil die geometrische Gesetzmäßigkeit augenfälliger ist als die Wirkung eines verborgen liegenden Gesetzes. Gesetzmäßigkeit aber ist überall der letzte Grund des Schönen, obgleich das jeweilige Gesetz an sich nur selten klar von uns durchschaut wird; wir erkennen sein Walten und empfinden sogleich jeden Verstoß gegen dasselbe, aber wir können es nicht in eine Formel fassen.

Die vorhin geforderte Schärfung und Bildung des Auges kann sich nicht vollziehen ohne eine geistige Thätigkeit des Schülers, welche ihm vor einer gewißen Altersstufe nicht zuzumuthen ist. Damit der Zeichenunterricht mit dem gebührenden Ernst in Angriff genommen werden könne, sollten die Anfänger mindestens im zwölften Jahre stehen. An vielen Schulen wird das Zeichnen mit zu jungen Schülern betrieben. Dabei kommt im günstigsten Falle nichts heraus, sofern ein Knabe, der mit neun oder zehn Jahren seinen ersten Zeichenunterricht empfieng, erfahrungsgemäß mit vierzehn Jahren nicht weiter gebracht ist als ein anderer, welcher unter übrigens gleichen Umständen das Zeichnen mit zwölf Jahren begonnen und zwei Jahre lang fortgesetzt hat. Allein der verfrühte Beginn bringt meist wirklichen Schaden. Die noch zu kindischen Knaben möchten im Zeichnen eine

*) Die abscheuliche und falsche Form „Zeichnenunterricht" (Zeichnenmappe, Zeichnenstunde ꝛc.), von schulmeisterlicher Halbwisserei aufgebracht, hat sich leider noch nicht überall ausmerzen lassen, obgleich durch Sprachgelehrte oft genug die Fehlerhaftigkeit der Form nachgewiesen worden ist. Wenn die Vertheidiger derselben die Inconsequenz begehen, daß sie zwar das eben so häßliche Wort „Rechnenunterricht" gebrauchen, aber doch „Schreibheft, Malkasten, Turnlehrer" (nicht „Schreibenheft, Malenkasten, Turnenlehrer") sagen, so führen sie zur Rechtfertigung an, hier seien Misverständnisse nicht möglich, welche dort nahe lägen. Die lächerliche Furcht, es möchte jemand bei „Zeichenstift" an irgend einen Stift zum Signalisiren, bei „Rechenübung" an ein Exercitium mit dem Heurechen denken, richtet sich von selbst. Wer übrigens solche Furcht nicht zu bemeistern vermag, könnte sich an „Zeichnungs- und Rechnungsunterricht" gewöhnen.

Unterhaltung sehen dürfen und finden an systematisch geordneten Elementaraufgaben keinen Geschmack. Giebt der Lehrer ihren Wünschen nach, indem er ihnen Vorlagen gewährt, welche sie noch nicht richtig nachbilden können, so artet der Unterricht in Spielerei aus, gewöhnt die Schüler an eine völlig unberechtigte Zufriedenheit mit ihren Leistungen und zerstört die Grundlage alles Lernens, die Möglichkeit nemlich, daß der Schüler den Tadel oder die Correcturen des Lehrers zu verfolgen und zu verstehen im Stande sei; andernfalls versiegt die Lust zum Zeichnen und läßt sich später nur sehr schwer oder gar nicht wieder beleben. Sehr häufig wird von Eltern auf baldigen Unterricht gedrungen, wenn sie beobachten, daß ihre Kinder gern und viel für sich zeichnen. Solche Kinder soll man bei ihren eigenen Versuchen nur gewähren lassen, mögen sie sich auch zu den schwersten Aufgaben versteigen; das selbständige Spiel im Nachahmen irgendwelcher Bilder ist ungefährlich, kann bei begabten Kindern sogar zum ersten Erwachen einer Selbstkritik führen; ganz anders aber und entschieden nachtheilig wirkt es, wenn der Knabe unter den Augen eines Lehrers, scheinbar unter Anleitung, schlechte Stricheleien kritzelt und der Lehrer die Misgestalten ohne strenge Verurtheilung hinnimmt, weil er eine gründliche Verbesserung für unmöglich erkennt. — Das *constructive* Zeichnen wird überall, wo es überhaupt in den Unterricht eingeführt ist, später als das Freihandzeichnen begonnen, und dies ist ganz zweckmäßig, nicht etwa weil zuvor geometrische Kenntnisse erworben sein müßten (denn für den Anfang würden ein paar Namen und Begriffe schon genügen), sondern weil der Schüler, wenn er nicht die subtileren Zeichnungsapparate alsbald verderben soll, einiges Handgeschick mitbringen muß, welches er sich durch freies Zeichnen besser aneignet. Mit Handgeschick ist hier nur eine gewiße Leichtigkeit in Führung der Werkzeuge gemeint, nicht ein Grad der Fertigkeit im freien Zeichnen; die noch ungelenken Finger des Anfängers schaden dem Bleistift weniger als den Spitzen eines Zirkels. Wäre nicht diese Rücksicht zu nehmen, so könnte das construirende Zeichnen auch vor dem Freihandzeichnen oder gleichzeitig mit diesem beginnen, denn das zuweilen geäußerte Bedenken, die Zirkelarbeit möchte den Schüler vom willigen Gebrauch seines Augenmaßes abwendig machen, ist völlig unbegründet; im Gegentheil folgt aus der Beschäftigung mit Constructionen eine ermuthigende Stärkung des Augenmaßes, da die häufig wiederholte Anschauung genauer Theilungen oder Verdoppelungen im Gedächtnis haftet. Der sonst giltige Grundsatz, das Leichtere vor dem Schwereren zu lehren, braucht hier nicht maßgebend zu sein, indem das freie und das constructive Zeichnen keinen unmittelbaren innern Zusammenhang haben. An sich aber ist das construirende Zeichnen das leichtere; es fordert keine besondere Anlage, nur Pünctlichkeit und Sinn für Sauberkeit; man kann daher erwarten und verlangen, daß in einem vorausbestimmten Zeitraum bei angemessener Zahl der Wochenstunden die Schüler einer Classe fast alle ein ihnen gestecktes Ziel erreichen; man kann den Unterricht, wenn die Umstände es rathsam machen und der Fleiß der Schüler gehörig überwacht wird, *beschleunigen* ohne Gefahr für den Erfolg, während das Freihandzeichnen sich niemals übereilen läßt; in diesem reift die Frucht langsam mit dem vorschreitenden Alter der Schüler, das Resultat eines zweijährigen Unterrichts kann nicht etwa durch Verdoppelung der Lehrstundenzahl in einem Jahre gewonnen werden, die Ergiebigkeit bei den einzelnen Schülern wird immer sehr verschieden sein, je nach Begabung und Neigung.

Lehranstalten, welche auf den Zeichenunterricht Gewicht legen müßen (wie Realgymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen), sollten für Freihandzeichnen und constructives Zeichnen je einen besondern Lehrer haben. Von einem im Construiren gewandten Manne kann man im allgemeinen nicht erwarten, daß er zugleich im freien Zeichnen zu unterrichten im Stande sei; umgekehrt wird ein guter Lehrer des Freihandzeichnens zwar nicht der manuellen Fertigkeit in Behandlung des Reißzeugs entbehren, aber gewöhnlich der für das Constructionszeichnen erforderlichen geometrischen Vorbildung oder auch des rechten Sinnes dafür. Gestattet der bescheidene Umfang einer Schule nicht, zwei besondere Zeichenlehrer zu beschäftigen, so sind in erster Linie die Bedürfnisse des Freihandzeichnens

zu decken; das constructive Zeichnen kann dann vielleicht einem Lehrer der Geometrie mit übertragen werden, nur darf man diese Vereinigung zweier Lehraufgaben nicht für überall durchführbar oder gar für selbstverständlich halten; ein Geometrielehrer kann ein vortrefflicher Mathematiker und doch kein Zeichner sein. Lehrer von gleicher Befähigung zum Unterricht im freien und im constructiven Zeichnen müßten speciell für den Zeichenlehrberuf herangebildet werden;*) außerdem wären sie noch am ehesten aus dem Kreise der Architekten zu gewinnen.

Die dem Zeichenunterricht zugewiesene Stundenzahl darf nicht zu spärlich bemessen sein. Ein Gymnasium mag sich etwa mit 2 Wochenstunden begnügen, wenn der Unterricht durch 4—5 Jahre fortgesetzt wird. Eine Realanstalt aber würde damit weit nicht ausreichen.**) Gymnasien werden vorzugsweise Freihandzeichnen lehren, construc-

*) Die „Königliche Commission für die gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg" gewährt talentvollen jungen Männern, welche eine künstlerische oder kunstgewerbliche Laufbahn eingeschlagen haben und Neigung zum Lehrfach zeigen, Unterstützung durch Stipendien. Solche Candidaten machen sich durch Revers verbindlich, seinerzeit im württembergischen Schuldienst sich verwenden zu lassen, andernfalls die bezogenen Stipendien zurückzuerstatten. Sie erhalten Anweisung zu geeigneten Studien an der Kunstschule, dem Polytechnikum und der städtischen Gewerbeschule Stuttgarts, haben sich daneben mit den auf Zeichenunterricht bezüglichen artistischen Werken, welche zahlreich in der Bibliothek der württemb. „Centralstelle für Gewerbe und Handel" vorhanden sind, vertraut zu machen und werden nach dem ersten oder zweiten Studienjahre als Assistenten der Zeichenlehrer an der Gewerbeschule (abwechselnd für freies und für constructives Zeichnen) beschäftigt, damit sie Gelegenheit finden, unter Leitung und Aufsicht des betreffenden Lehrers sich selbst im Unterrichtertheilen zu versuchen. Obwohl diese Einrichtung zunächst im Interesse der gewerblichen Fortbildungsschulen getroffen worden ist, kommt sie doch auch Gymnasien, Latein- und Realschulen, selbst Volksschulen zugute. Wenn in einer kleineren Stadt mit mehreren Schulen keine derselben in der Lage ist, sich einen eigenen Zeichenlehrer zulegen zu können, so wird durch Verständigung unter den Schulbehörden die Berufung eines gemeinsamen Lehrers ermöglicht, dem auf diese Weise ein seine Subsistenz sicherndes Gesammteinkommen geboten werden kann. Lehrstellen von Bedeutung werden infolge von Concurrenzarbeiten besetzt, welche in Stuttgart nach vorgelegten Aufgaben zu fertigen sind und der Beurtheilung einer hiefür berufenen Commission unterliegen. Der wesentlichste Vortheil der ganzen Einrichtung liegt darin, daß richtig vorbereitete Candidaten zur Verfügung stehen, also eine Mittelstadt nicht lediglich auf den guten Willen oder das Geschick der zufällig dort wohnenden Künstler angewiesen ist. Ein tüchtiger Künstler ist nicht nothwendig auch ein guter Lehrer. Das Schlimmste aber, was einer Schule hinsichtlich des Zeichnens widerfahren kann, ist, einen Lehrer zu erhalten, welcher ohne wirkliche Tüchtigkeit ein hohes Künstlerbewußtsein in sich trägt und in der Uebernahme des Unterrichts eine Herablassung sieht.

**) Ein schreiendes Misverhältnis zwischen den angestrebten Zielen und der Unterrichtszeit tritt bezüglich des Zeichnens in den für preußische Realschulen erlassenen Verordnungen hervor. In dem Buche: „Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, herausgegeben von Dr. L. Wiese" (Berlin, 1867) sind (S. 126—132) aus den Jahren 1859 und 1863 ausführliche Bestimmungen über Ertheilung des Zeichenunterrichts abgedruckt, welche sehr weitgehende Forderungen enthalten; an den Realschulen I. Ordnung soll, außer Freihandzeichnen nach allen seinen Richtungen, auch descriptive Geometrie mit Anwendungen auf Perspective und Schattenconstruction gelehrt, ferner „genügende Anweisung zum architektonischen und Maschinenzeichnen" (doch ohne tieferes Einlassen auf das Technische dieser Fächer) gegeben werden. Die Bestimmungen sind vortrefflich. Schlägt man aber (S. 41) den Normalstundenplan für die Realschulen I. Ordnung auf, so kann man sich einer staunenden Ueberraschung nicht erwehren. Alles in allem sind dem Zeichnen von Serta bis Secunda je 2, in Prima 3 Wochenstunden vergönnt. Nun sind allerdings die drei obern Classen zweijährig; allein da in die unterste Classe (Serta) die Schüler im Alter von 9 Jahren eintreten, also noch mehrere Jahre unreif bleiben für einen ernsthaft behandelten Zeichenunterricht, so werden einem solchen kaum mehr als sechs Schuljahre in Rechnung zu setzen sein. Es darf unbedenklich ausgesprochen werden, daß damit die hochgespannten Anforderungen der Oberbehörden nicht zu erfüllen sind. (Ein dem Verf. gerade vorliegender Jahresbericht von einer Realschule I. Ordnung giebt freilich von Classe zu Classe

tives Zeichnen entweder gar nicht oder nur im Intereſſe des geometriſchen Unterrichts aufnehmen. Im letzteren Falle ſollte dann zu den erwähnten 2 Wochenſtunden ein Jahr lang eine dritte, dem Conſtruiren gewidmete Stunde hinzutreten. Es muß jedoch hiezu zugleich bemerkt werden, daß bei allem Zeichenunterricht einzeln liegende Stunden möglichſt zu vermeiden, vielmehr Doppelſtunden als Regel zu betrachten ſind, und daß in obigem Falle eine Ausnahme ſich nur rechtfertigen läßt, weil das Gymnaſium dem Conſtruiren ſchwerlich über eine Stunde Zeit in der Woche wird einräumen können oder wollen. Wenn im Folgenden von 4 oder 6 Stunden die Rede iſt, ſo ſind immer zwei- oder dreimal 2 Stunden darunter verſtanden, wie denn auch die einem Gymnaſium für das Freihandzeichnen zugedachten zwei Wochenſtunden als *zuſammenhängend* gemeint ſind. Der Beginn einer Zeichenſtunde iſt ſtets mit einigem Zeitverluſt verbunden, welcher theils aus dem Wechſel des Locals, theils aus der Vertheilung der Vorlagen oder Modelle, theils aus der Zurüſtung der Zeichenapparate entſpringt und ſich auch bei ſtrenger Diſciplin nicht vermeiden läßt. Dieſer Verluſt verdoppelt ſich, wo die Wochenzeit des Unterrichts in einzelne Stunden zerlegt iſt, während andererſeits bei Doppelſtunden die einmal begonnene Arbeit im richtigen Zuge bleibt. Ermüdung durch zweiſtündige Dauer iſt nicht zu befürchten; im Gegentheil empfinden die Schüler bei Einzelſtunden das frühe Abbrechen der manuellen Arbeit als eine unliebſame Störung. Will ein Gymnaſium auf das Freihandzeichnen ſtatt des Minimums von zwei Wochenſtunden deren drei verwenden, ſo iſt rathſam, dieſe Zahl als *Durchſchnitt* zu erzielen, ſo nemlich, daß auf das eine Jahr zwei, auf das nächſte vier Stunden wöchentlich entfallen. — Eine Realanſtalt nach ſüddeutſchem Zuſchnitt, welche ihre Schüler mit 16 Jahren entläßt, wird das Zeichnen in den vier oberſten Claſſen zu betreiben haben, wobei nach knappſter Bemeſſung dem Freihandzeichnen jährlich 4 Wochenſtunden, daneben im letzten Jahre dem conſtructiven Zeichnen 4 Stunden zugetheilt werden müßten, während zu beſſerer Genüge das Freihandzeichnen zwei Jahre lang mit 4, zwei Jahre mit 6 Stunden wöchentlich, das conſtruirende Zeichnen im vorletzten Jahre mit 2, im letzten mit 4 Stunden angeſetzt werden ſollte. Nach dem höheren Anſchlag können alſo zuſammen auf das vorletzte Jahr 8, auf das letzte 10 Zeichenſtunden kommen. Vor dieſen Zahlen hat man nicht zu erſchrecken; eine richtig organiſirte Schule muß nicht zu vielerlei neben einander lehren wollen, aber jeden ihrer Lehrgegenſtände mit dem ſeinem Gewichte entſprechenden Nachdruck behandeln. Die Erfüllung dieſer Forderung fällt einem Realgymnaſium ſchwerer als einem humaniſtiſchen Gymnaſium oder einer reinen Realſchule ohne Latein; daher wird das Realgymnaſium, obwohl es gewöhnlich die Schüler bis zum Alter von 18 Jahren behält, wegen der großen Mannigfaltigkeit ſeiner Lehrfächer dem Zeichnen

an, was, genau den Vorſchriften entſprechend, im Zeichnen geleiſtet worden ſei; indes wirkt dort als Zeichenlehrer der *Schönſchreiblehrer* der Anſtalt.) Ohne Zweifel wird in Preußen, deſſen Schuleinrichtungen eines wohlverdienten Anſehens genießen, das bezeichnete Mißverhältnis bald verſchwinden, wenn competente Zeichnungslehrer der betreffenden Schulen ihre Stimmen erheben; entweder müßte die Stundenzahl beträchtlich größer, oder die Forderung beſcheidener werden, — vielleicht beides. Uebrigens ſcheint ſchon jetzt den Realſchulen (wenn nicht erſter, doch zweiter Ordnung) einige Vermehrung der Zeichenſtunden wenigſtens *geſtattet* zu ſein; denn bei Wieſe ſind (S. 46) die Lehrpläne zweier Realſchulen II. Ordnung mitgetheilt, welche in den beiden letzten Schuljahren für Zeichnen 4 Wochenſtunden (bis dahin von Serta an 2) haben. — (In einer bei Wieſe S. 132 gedruckten Cultminiſterialverfügung v. 18. Mai 1864 werden die Directoren der Gymnaſien und Realſchulen angewieſen, „diejenigen Schüler, welche ſpäter auf das K. Gewerbeinſtitut überzugehen beabſichtigen, bei Zeiten auf das daſelbſt unerläßliche Erfordernis einer genügenden Fertigkeit im Freihand- und Linearzeichnen aufmerkſam und eine gewiſſenhafte Benutzung des Zeichenunterrichts ihnen zur Pflicht zu machen," weil man beim Gewerbeinſtitut wiederholt die Warnehmung gemacht habe, „daß es den jungen Leuten, welche ihre Ausbildung auf Gymnaſien und Realſchulen erhalten haben, an der erforderlichen Zeichenfertigkeit fehle." Die Warnehmung iſt begreiflich; durch Ermahnungen wäre aber dem Mangel wohl nicht abzuhelfen.)

Digitized by Google

nicht immer gerecht werden. Indes könnte bei zweckmäßiger Gestaltung des Unterrichtsplans ein Realgymnasium immerhin für das Zeichnen in 6 Jahren dieselbe Gesammtstundenzahl gewinnen wie eine Realanstalt in 4 Jahren.

Wenn oben, bei Anführung der gegen Einzelstunden sprechenden Gründe, eines Localwechsels Erwähnung geschah, so ist damit schon gesagt, daß das Zeichnen ein eigenes Lehrzimmer mit besonderer Einrichtung verlangt. Wo die Schüler auf den gewöhnlichen Subsellien zeichnen müßen, ist nicht viel zu erreichen. Der Zeichensaal muß mit hinreichend breiten Tischen versehen sein, vor denen die Schüler auf einzelnen Stühlchen (nicht auf gemeinschaftlicher Bank) sitzen. Wird frei nach Vorlagen gezeichnet so trägt zur Aufstellung derselben der Tisch am hintern Rande eine etwas schräg ansteigende Lehne. Für eine nach körperlichen Modellen zeichnende Schülerabtheilung können die Modelle auf die Tische gesetzt werden, wenn zwischen den Tischen so großer Raum bleibt, daß die Schüler, welche hier nicht auf der Tischfläche sondern auf einer vom Knie gestützten Rahme arbeiten (worüber später), in gehöriger Entfernung vom Modell sitzen können; noch besser ist, einen Abschnitt des Saales frei von Tischen zu lassen und die Modelle auf besondere Ständer zu stellen. Kann dem Freihandzeichen und dem construirenden Zeichnen je ein besonderer Saal eingeräumt werden (wie es eigentlich immer der Fall sein sollte), so gewinnt man den Vortheil, daß sich dann in jedem Saale die Einrichtungen ganz nach den speciellen Bedürfnissen des einen oder andern Faches treffen lassen.*) — Unter allen Umständen muß ein Zeichensaal reichliches Licht haben, soll aber keine directen Sonnenstrahlen empfangen, also womöglich nach Norden liegen. Auch bei künstlicher Beleuchtung am Abend werden Zeichnungsübungen (in Fortbildungsschulen und Akademien) ohne Beschwerde getrieben, wenn Gaslampen mit zweckmäßigen Schirmen in genügender Zahl und Stellung angebracht sind. Das construirende Zeichnen erfordert sehr ruhiges Licht und deshalb Argand'sche Brenner mit Zuggläsern,**) während für das Freihandzeichnen das intensivere Licht der freien Gasflamme vorgezogen wird.

Die beiden Hauptrichtungen des Zeichnens sind nun gesondert noch näherer Besprechung zu unterziehen.

I. Freihandzeichnen. — Man hat früher ziemlich allgemein angenommen, der Unterricht habe mit dem Copiren von Vorlegeblättern nicht bloß zu beginnen, sondern die längste Zeit dabei zu verweilen, und er dürfe erst spät sich an das Abzeichnen körperlicher Gegenstände wagen. Darin ist ein Umschwung eingetreten. Die Brauchbarkeit und Nützlichkeit guter Vorlagen wird auch heute noch nicht verkannt; aber tüchtige Lehrer lassen ihre Schüler so bald als möglich sich am Zeichnen nach Körpern versuchen. Der neueren Auffassung liegt die Erkenntnis zu Grunde, daß das eigentliche Ziel des Zeichnens doch die Darstellung des Körperlichen sei und daß man auf dieses Ziel direct losgehen müße. Wie wenig ein fortgesetztes Nachbilden von Vorlegeblättern zum Ziel führt, darüber hat die Erfahrung längst entschieden. Kommt ein in solchem Nachbilden völlig geübter, aber nie darüber hinausgeführter Schüler zu einem andern Lehrer, der nun einen wirklichen Gegenstand im Raume vor ihm aufstellt, so ist die Regel, daß das Abzeichnen des Gegenstandes — sei derselbe auch noch so einfach — kläglich misräth, fast eben so kläglich wie wenn der Schüler zuvor außer einem richtigen Strich noch gar nichts gelernt hätte. Augenmaß und Gefühl für lineäre Formen kann freilich durch jenes Copiren erlangt werden, kaum aber das rechte Verständnis der in einer Vorlage angedeuteten plastischen Gestaltung, und auf keinen Fall der scharfe Blick in den Raum. Das Auge des Zeichners hat sich an ein Schauen zu gewöhnen welches vom gewöhnlichen Betrachten der Dinge verschieden ist. Jede Zeichnung nach einem körperlichen Object ist eine perspectivische Projection desselben; ehe die Zeichnung begonnen werden kann,

*) (Vgl. d. Art. Schulgeräthschaften Bd. VIII. S. 934 f. D. Red.)

**) Gläser von etwas bläulicher Farbe, wie sie vor einigen Jahren in den Handel gebracht worden, aber bedauerlicherweise wieder verschwunden sind, eignen sich am besten, weil sie auf das Papier des Zeichners ein völlig weißes Licht bringen.

muß der Blick des Zeichners das Object in seine Projection übertragen, gleichsam aus dem Raume in eine Ebene übersetzen, oder mit andern Worten: der Zeichner muß das Object sogleich als Bild sehen und dieses Bild hat er sodann auf dem Zeichnungsblatte zu fixiren. Beim gewöhnlichen Sehen bringt man sich die perspectivischen Verkürzungen und Verschiebungen, das Fallen horizontaler Linien, die Convergenz einer Gruppe von Parallelen ꝛc. nicht zu klarem Bewußtsein; der Zeichner dagegen muß dies alles mit voller Bestimmtheit erkennen, Verkürzungsverhältnisse und Neigungswinkel genau abschätzen. Das ist nicht leicht und lernt sich nur nach und nach; aber eben darum soll früh mit solchen Uebungen begonnen werden. Einen ersten Versuch, den Schulunterricht von Anfang an (nach den elementarsten Uebungen im Linienziehen) auf das Körperzeichnen zu gründen, hat in den zwanziger Jahren Peter Schmid mit seinen Holzblöckchen gemacht, deren Verwendung er in einer kleinen Druckschrift erläuterte. Die Blöckchen sind aufrechte Prismen, welche der Lehrer zuerst einzeln in wechselnden Stellungen und Lagen, dann in verschiedenen Gruppirungen abzeichnen lassen soll. Die Schmid'sche Methode ist noch jetzt den preußischen Schulen officiell empfohlen,*) hat jedoch ihre wesentlichen Mängel. Die Holzkörper sind zu klein, als daß die perspectivischen Richtungen horizontaler oder schiefer Kanten genugsam verfolgt werden könnten; und da, eben wegen der geringen Dimensionen, die Körper ziemlich nahe vor dem Schüler aufgestellt werden müßen, ändert sich der perspectivische Eindruck, sobald der Schüler den Kopf bewegt oder seinen Sitz nur wenig verrückt. Auch hat das fortgesetzte Nachzeichnen von Blockgruppirungen etwas eintöniges und verliert bald für die Schüler den Reiz. Ein beträchtlicher Fortschritt geschah um 1840 durch die Brüder Dupuis in Paris, welche dort gemeinschaftlich eine Privatzeichenschule hielten und in den Unterricht sich derart theilten, daß der eine, Ferdinand D., das freie Abzeichnen geometrischer Gestalten, der andere, Alexander D., das vorzugsweise auf Darstellung der menschlichen Figur abzielende Zeichnen nach Gipsköpfen und Statuetten lehrte. Der Erstgenannte sollte die Gesetze der Linearperspective den Schülern auf empirischem Wege zum Bewußtsein bringen und so dem Bruder vorarbeiten; in Wirklichkeit aber ist diese Stufenfolge wohl niemals so streng eingehalten worden, daß zum Gipszeichnen ein Schüler erst nach Durcharbeitung der sämmtlichen für das Perspectivzeichnen bestimmten Modelle hätte vorrücken dürfen. Die von jedem der beiden Brüder für die besondere Richtung seines Unterrichts ausgedachten Modelle sind von Württemberg aus, wo sie nach den Pariser Mustern zuerst hergestellt wurden, nach mehreren Städten Nord- und Mitteldeutschlands gelangt. Die Modelle des Ferdinand Dupuis zerfallen in zwei Reihen; die der ersten Reihe, aus starkem Draht gefertigt, stellen die Umfänge von Dreiecken, Rechtecken, Kreisen und regulären Polygonen dar, dann die Kantengerippe von Würfeln, Prismen, Pyramiden ꝛc., auch Verbindungen von Kreisen in der Weise, wie sie sich als Parallelschnitte eines aufrechten Cylinders ergeben würden; die zweite Reihe wiederholt zum Theil die nemlichen Gestalten, die aber jetzt, statt aus Drähten, aus geraden oder gekrümmten Holzstäben von quadratischem Querschnitt zusammengesetzt sind. Alle diese Modelle haben hinreichend große Dimensionen. Zu ihrer Aufstellung dient ein Ständer, der ein Kugelgelenk mit Stellschraube trägt; eine an der Kugel festsitzende Klemmschraube packt das Modell und hält es in einer ihm beliebig gegebenen Stellung. Um den Ständer herum sitzen auf Einzelstühlen die Schüler, welche mit weißer Kreide auf schwarzem, in eine Rahme gespanntem Wachstuch zeichnen und Verfehltes mit einem Zeuglappen oder einem sehr wenig befeuchteten Schwamm löschen. Zu den genannten Modellen kommen noch solide Körper hinzu, Polyeder und Rotationskörper, in Gips gegossen oder aus Holz gedreht, gleichfalls in großem Maßstab; sie werden auf Tische gestellt und sind hauptsächlich für die ersten Schattirübungen bestimmt. Wo aber (auch bei Alex. D.) auf Schattengebung Rücksicht genommen wird, tritt an die Stelle der schwarzen Wachstuchfläche ein auf die Rahme gehefteter Bogen Tonpapier; der Entwurf wird dann mit Reißkohle gemacht und

*) Vgl. Wiese: „Verordnungen ꝛc." S. 127, §. 3.

hinterher mit schwarzer Kreide fixirt; für die Schatten kommt der „Wischer" (Estompe) in Anwendung. Die Modelle des Alexander Dupuis, für das Figurenzeichnen bestimmt,*) beginnen mit sechs Reihen von je vier Exemplaren eines und desselben Gipskopfs, der aber erst im letzten Exemplar völlig ausgebildet erscheint; das erste Exemplar giebt nur die allgemeine Hauptform, gleichsam den räumlichen Umriß, an welchem die einzelnen Theile des Kopfes noch als bloße Andeutungen hervortreten; von da an durchlaufen die folgenden Exemplare successive Entwicklungsstufen. Jeder Kopf wird zuerst nur in Umrissen gezeichnet, später je der letzte und vorletzte auch als schattirte Zeichnung ausgeführt. Die unausgebildeten Köpfe machen für den ersten Blick einen befremdlichen Eindruck, und in der That scheint diese Reihenfolge ein doctrinärer Versuch zu sein, altbekannte Blattvorlagen für das Kopfzeichnen, auf denen gleichfalls (der Eintheilung wegen) mit unfertigen Umrissen angefangen wird, ins Plastische zu übertragen. Gleichwohl haben die rudimentären Köpfe, welche zunächst nur die Verhältnisse zwischen den Haupttheilen eines Kopfes zur Anschauung bringen, ihre praktische Verwendbarkeit bewährt, und unbedingt zweckmäßig sind die übrigen Gipsmodelle. Hat ein Schüler diese Modellreihen mit Erfolg verarbeitet, so können ihm unbedenklich die im Kunsthandel überall zu habenden Abgüsse von Köpfen, Torsen oder ganzen Figuren (nach der Antike oder nach französischen und deutschen Originalen) vorgesetzt werden. — Die „Dupuis'sche Methode" ist bei ihrem ersten Bekanntwerden in Deutschland**) überschätzt, später zum Theil vernachläßigt worden. Schulbehörden hatten geglaubt, die Methode und die Modelle würden allein schon wirken und es bedürfe bloß einer einfachen Anweisung für die Lehrer. Das Beste muß aber hier, wie überall, der Lehrer selbst thun, auf dessen Verständnis und guten Willen alles ankommt. An die Gipsvorlagen des Alexander D. giengen die meisten Lehrer nicht ungern, wenn auch einige derselben die Kopfrudimente belächeln wollten. Dagegen fanden die Modelle des Ferdinand D. wenig Beifall bei Lehrern, welche sich als Jünger der schönen Künste fühlten und geometrische Formen für steif ansahen. In der perspectivischen Behandlung dieser geometrischen Modelle liegt der eigentliche Nerv der Methode, das Unterscheidende im Vergleich mit dem althergebrachten Zeichenunterricht, während Alexander D. außer dem Beginn mit unfertigen Köpfen nichts neues oder eigenthümliches gebracht hat. Jene Behandlung ist aber schwer nicht bloß für den Schüler, sondern auch für den Lehrer, schwerer als die Behandlung der ersten Gipsköpfe, da die Schärfe des geometrischen Gesetzes strengere Correcturen erheischt; ein Lehrer mittleren Schlags, der zuvor nur nach Vorlegeblättern unterrichtet hat, muß sich den so einfach scheinenden Modellen gegenüber anfangs selbst als Schüler bekennen und darf sie für den Unterricht nicht herbeiziehen, ehe er von seiner eigenen Sicherheit überzeugt sein kann. Daß Ferdinand D. an manchen Orten, wo man ihm bereits gefolgt war, wieder verschollen ist, rührt zum Theil von der Unzulänglichkeit oder Abgeneigtheit der Lehrer her;***) ein guter Lehrer, der zugleich seine Schüler für ihre schwierige Arbeit zu interessiren weiß, fördert dieselben durch diese Methode gründlicher als durch jede andere.

*) A. Dupuis hat auch für die Anfänge des Ornamentenzeichnens Gipsmodelle hergestellt, welche aber vor ähnlichen längst bekannten kaum etwas voraus haben und hier, wo es sich nicht um Zeichnen nach Relief, sondern um Zeichnen nach dem vollen Runden handelt, außer Betracht bleiben.

**) Moriz Mohl machte auf sie aufmerksam in seiner Schrift: „Gewerbswissenschaftliche Ergebnisse einer Reise in Frankreich" (Stuttgart 1845), S. 362—379.

***) Als der Verf. einmal (1860) in einer norddeutschen Schule eine Zeichenstunde besuchte, in welcher ziemlich schlecht nach Dupuis gearbeitet wurde, bemerkte er einen etwas verbogenen Drahtwürfel am Boden und wollte ihn aufnehmen; der Lehrer jedoch kam zuvor, indem er durch einen Fußstoß das Modell in den Winkel schleuderte, unter Worten des Unwillens über die ganze Methode; er müße auf höheren Befehl darnach unterrichten, obgleich er wisse, daß dabei nichts zu lernen sei. Dies war unter den hieher gehörigen Reiseerfahrungen die stärkste, aber nicht die einzige.

Ein zweites Hindernis lag und liegt für viele Schulen in dem Mangel geeigneter Räumlichkeiten. Wo nemlich eine starkbesuchte Classe nicht in Parallelabtheilungen gespalten werden kann, wird häufig das Zeichnungszimmer zu klein sein, um die Vertheilung der Schüler in mehrere Gruppen (je mit besonderem Modellständer) zu gestatten.

Wie schon angedeutet wurde, scheint es eine zu abstracte Forderung, daß ein Schüler den von Ferdinand D. entworfenen Cursus vollständig durchlaufen haben müßte, ehe er zu den Gipsköpfen des Alexander D. geführt werden könne. Das Zweckmäßigere wird sein, zwischen beiden Arten von Modellen abzuwechseln, einer ersten Abtheilung geometrischer Modelle die ersten Köpfe folgen zu lassen und so fort auf beiden Seiten gleichmäßig zum Schwierigeren aufzusteigen; denn von den beiderseitigen Modellreihen ist in der That nicht die eine die Vorstufe zur andern, sondern jede für sich dient ihrem besondern Selbstzweck. Ebenso wäre es pedantische Uebertreibung eines richtigen und heilsamen Gedankens, wenn man (wie es wirklich in einzelnen Fällen misverständlich geschehen ist) schon die allerersten Zeichnungsversuche nach körperlichen Gegenständen vornehmen lassen wollte. Bevor der Schüler z. B. die Kanten eines Würfels nachzeichnen kann, muß er gelernt haben, eine gerade Linie zu ziehen; bevor ihm zugemuthet werden darf, einen schief gestellten Kreis als Ellipse abzubilden, muß seine Hand schon ziemlich an den stetigen Zug einer krummen Linie gewöhnt sein; er muß überhaupt die elementarsten Uebungen der Hand und des Augenmaßes schon hinter sich haben, wenn die höhere Forderung an ihn kommt, perspectivische Verhältnisse aufzufassen und wiederzugeben. Also werden für die ersten Anfänger immer Vorlegeblätter oder Vorzeichnungen erforderlich sein.*) Erfahrene Zeichenlehrer sind darin einig, daß womöglich gleich von Anfang an in großen Dimensionen gezeichnet werden sollte, weil dabei alle Formen entschiedener und faßlicher hervortreten, begangene Fehler dem Schüler selbst eher bemerklich werden, sein Blick sich an die Umspannung einer größeren Fläche gewöhnt und er vor der gefährlichen Versuchung bewahrt bleibt, das Auge zu nah an die Zeichnung zu bringen. Demnach sind große an der Wand aufgehängte Vorlagen (Wandtafeln), nach denen alle Schüler einer Classe oder einer Abtheilung zeichnen, den sonst üblichen an die einzelnen Schüler vertheilten Vorlageblättern kleineren Maßstabes weitaus vorzuziehen. Noch zweckmäßiger ist eine vom Lehrer an der Schultafel vor den Augen der Schüler ausgeführte Vorzeichnung. Selbstverständlich haben alle solche Vorbilder sich auf Umrisse, auf Combinationen aus geraden und krummen Linien zu beschränken, unter Vermeidung jeglicher Schattirung; sie sollen nicht verwickelt und nirgends geschmacklos sein. Am besten eignen sich Gestalten aus dem Gebiete der Ornamentik, namentlich solche, welche auf Symmetrie gegründet sind. Haben die Schüler einige Uebung erlangt, so wird der Lehrer von einem einfach symmetrischen Gebilde nur die eine Hälfte, oder von einer mit zwei auf einander senkrechten Symmetralaxen begabten Gestalt nur einen Quadranten vorzeichnen und die aus den Gesetzen der Symmetrie folgende Ergänzung von den Schülern fordern. Freilich muß, wenn die Schüler das Vorbild in gleicher Größe nachahmen sollen, ein hinreichend geräumiger Zeichensaal vorhanden sein, damit schon bei diesen ersten Uebungen, wie nach-

*) Man hat gesagt: wenn man den Anfänger das Drahtgebilde eines Dreiecks, eines Quadrats, eines Kreises ꝛc. in gerader Ansicht zeichnen läßt (d. h. das Gebilde in einer zur Sehare senkrechten Ebene aufstellt), so kommen perspectivische Verkürzungen nicht vor und der Schüler kann also doch schon die ersten Grundlagen des Zeichnens an körperlichen Modellen erlernen. Wie mit solch gekünstelter Ausdeutung die Wahrheit umgangen wird, liegt auf der Hand. Allerdings läßt man die ebenen Gestalten unter den F. Dupuisschen Modellen zuerst in gerader Ansicht zeichnen, doch hauptsächlich nur, um dem Schüler recht fühlbar zu machen, wie sich mit veränderter Stellung der Modelle die Bilder verändern. Die gerade Ansicht ist völlig gleichbedeutend mit einer Vorzeichnung an der Schultafel; aber die hieher bezüglichen Modelle, welche ihren eigentlichen Werth erst bei schiefen Stellungen erhalten, wären zum Ersatz von Vorzeichnungen oder Wandvorlagen nicht mannigfaltig genug; und ihre Zahl bloß zum Zweck der Elementarübungen zu vermehren, wird keinem verständigen Manne einfallen.

her beim Zeichnen nach Modellen, ſtatt der Tiſche Rahmen benützt werden können, auf welche ſchon oben (S. 595) hingewieſen worden iſt. Eine ſolche aus Holz gefügte Rahme, etwa 70 cm hoch und 50 cm breit, iſt mit aufgeleimtem Pappdeckel überſpannt, auf welchem der Zeichnungsbogen — an den Ecken durch vier ins Holz gedrückte Heftnägel befeſtigt — aufliegt. Die Rahme ruht in ſchräg anſteigender Stellung mit dem untern Rand auf dem Schenkel des ſitzenden Zeichners, mit dem obern auf dem Querholz eines kleinen Ständers und wird dabei von der linken Hand des Schülers in der paſſenden Lage erhalten. Gezeichnet wird mit Reißkohle; zur Beſeitigung unrichtiger Linien dient ein Lappen Feuerſchwamm, zur Fixirung der corrigirten Zeichnung entweder weicher Bleiſtift oder (beſſer) ſchwarze Kreide. Will man ſtatt Zeichenpapiers das von Ferd. Dupuis eingeführte ſchwarze Wachstuch verwenden, ſo fällt die Nothwendigkeit wiederholten Aufheftens, aber auch die Möglichkeit der Fixirung weg. — Eine eigenthümliche Modification der hier beſprochenen Anfängerunterrichts iſt von Brüſſel aus in mehrere belgiſche Städte übergegangen und ſeit 1871 auch in Stuttgart (an der gewerblichen Fortbildungsſchule oder „ſtädtiſchen Gewerbeſchule") adoptirt. An der einen Schmalſeite des rechteckigen Zeichnungszimmers befindet ſich die Schultafel für die Vorzeichnungen des Lehrers; an den beiden Längsſeiten ziehen ſich Reihen kleinerer Wandtafeln (aus Holz mit ſchwarzem Oelanſtrich) hin, ungefähr von den Dimenſionen der vorhin genannten Rahmen oder noch etwas größer; vor jeder ſolchen Tafel ſteht ein Schüler und zeichnet mit Kreide. Auch an der zweiten Schmalſeite, gegenüber der Lehrertafel ſind Schülertafeln angebracht, welche jedoch nicht unbeweglich an der Wand haften, ſondern je an der einen Verticalkante Charniere haben, damit ſie von der Wand ſo weit abgedreht werden können, daß der Schüler die Lehrertafel nicht mehr im Rücken hat; eingehackte Eiſenſtäbe halten ſie dann unter einem Winkel von etwa 45° gegen die Wand feſt. Im Mittelraum des Zimmers ſitzen Schüler mit leichten Holztafeln, welche gleich den Rahmen gehandhabt werden. Sollen die raſcher vorſchreitenden Schüler mit einer etwas ſchwierigeren Aufgabe beſchäftigt werden als die ſchwachen, ſo iſt die Lehrertafel breit genug um zwei Vorzeichnungen nebeneinander aufzunehmen. Die feſte Zeichenfläche in verticaler Stellung und die weiche Kreide erleichtern dem Anfänger das Arbeiten. Der Lehrer überſchaut von dem vor ſeiner Tafel befindlichen Podium aus die Thätigkeit ſämmtlicher Wandzeichner zugleich, bemerkt den läſſigen oder ungeſchickten und weiß ſofort, wo er zunächſt einzuſchreiten hat. In den Mittelraum wird er ſolche Schüler ſetzen, bei denen fortlaufende Controle nicht mehr ſo nöthig iſt. Aus der Beſchreibung der Einrichtung geht übrigens von ſelbſt hervor, daß dieſelbe nur auf abendlichen Unterricht bei Gasbeleuchtung anwendbar iſt, oder, wenn am Tage unterrichtet werden ſoll, einen fenſterloſen, durch Oberlicht erhellten Raum vorausſetzt.

Bei dem eben geſchilderten Wandtafelzeichnen iſt für einen Theil der Schüler das Hinſehen auf die Vorzeichnung weniger bequem als wenn der Zeichner das Vorbild gerade vor ſich hat. Darin liegt aber eher ein Vortheil als ein Nachtheil. Der Schüler gewöhnt ſich nemlich, es mit jedem Hinblick auf die Lehrertafel genau zu nehmen, den betreffenden Theil der Vorzeichnung ſcharf aufzufaſſen und in der inneren Anſchauung feſtzuhalten. Es geſchieht hiemit gewißermaßen ein erſter Schritt zu einer Uebung, welche durch franzöſiſche Lehrer in ein förmliches Syſtem gebracht worden iſt: dem Zeichnen aus dem Gedächtnis. Daß das Formengedächtnis auf directem Wege geweckt und geſtärkt werden kann, ſteht ebenſo außer Zweifel als daß Reproduction aus der Erinnerung die Vorſtufe bilden muß zu einer ſpäteren, in der Imagination ſich vollziehenden Erfindung neuer Formen, weiterhin zur künſtleriſchen Compoſition. Allein ob es gerade nothwendig ſei, dergleichen Gedächtnisübungen zum beſondern Gegenſtand eines Schulunterrichts zu machen, mag fraglich bleiben. Nach dem um 1860 von der Pariſer École impériale de dessin gegebenen Beiſpiel laſſen manche franzöſiſche Schulen ſolche Uebungen in folgender Art vornehmen. Eine einfache Figur bleibt für einige Minuten vor den Augen der Schüler aufgehangen, ohne daß dieſe zeichnen dürfen; ſie haben nur

Digitized by Google

auf die erklärenden Bemerkungen des Lehrers zu achten. Das Zeichnen beginnt bei Wegnahme der Vorlage, welche dann nach einiger Zeit wieder dargeboten wird, damit die Zeichner ihre inzwischen gelieferte Copie berichtigen können. Dabei muß nur häufig die Berichtigung so gründlich ausfallen, daß sie fast einer völligen Neuzeichnung gleichkommt. Dies dürfte einer der Gründe sein, warum außerhalb Frankreichs die Methode wenig Nachahmung gefunden hat. Aber sie läßt sich emendiren. Es ist begreiflich und von der Erfahrung bestätigt, daß eine vom Schüler selbst gezeichnete Figur weit fester in seinem Gedächtnis haftet als eine bloß angeschaute. Davon ausgehend kann man dem Schüler aufgeben, eine von ihm nach Vorlage bereits gefertigte leichte Figur zum zweitenmale herzustellen, diesmal jedoch aus der Erinnerung. Bei Adoption des belgischen Wandtafelzeichnens bedarf es bloß eines sorgfältigen Weglöschens der ersten Schülerzeichnung; während der nachfolgenden Arbeit aus dem Gedächtnis bleibt die Vorzeichnung an der Lehrertafel verdeckt, bis sie schließlich der Vergleichung wegen wieder sichtbar werden muß.

Wenn verlangt wird, der Schüler solle beim Anfangsunterricht das vielleicht ziemlich entfernte Vorbild in gleicher Größe nachzeichnen, so ist dies nicht so leicht zu befolgen wie es scheinen könnte; denn der Zeichner empfängt vom Vorbild direct nur den Eindruck der *scheinbaren* Größe, welche bekanntlich nicht auf ein Längenmaß, sondern nur auf den Sehwinkel zurückgeführt werden kann; er muß also zuvor aus der Erfahrung die wirklichen Dimensionen des Vorbilds kennen und sie mit den Dimensionen seiner Arbeitsfläche vergleichen. Um dieser Vergleichung eine sichere Grundlage zu geben, sollten für sämmtliche Schüler einer Classe die Rahmen oder Wandtafeln von gleicher Form und Größe sein, nemlich einem bestimmten Rechteck congruent, welches an der Lehrertafel das Vorbild zu umrahmen hätte. Bei solcher Anordnung wäre dann auch die spätere Forderung, ein Vorbild nach verkleinertem Maßstab abzuzeichnen, in präciserem Sinne zu fassen, indem man die Hälfte, zwei Drittel ꝛc. der wirklichen Größe vorschreiben könnte. Es ist nemlich jedenfalls zu empfehlen, dem Copiren in wirklicher Größe eine Reihe von Uebungen folgen zu lassen, bei denen das Vorbild in veränderter Größe copirt wird. Kann eine Schule wegen Mangels an passenden Localen das zuerstgenannte Copiren nicht ausführen lassen, während sie doch die gemeinsamen Wandvorbilder beibehalten will, so muß sie sogleich zum verkleinerten Nachzeichnen greifen, also eine wichtige Stufe überspringen. Dies ist ein Nachtheil, doch immer noch besser, als wenn mit kleinen Einzelvorlagen angefangen wird.

So unerläßlich der nach ebenen Vorbildern betriebene Anfangsunterricht ist, so darf doch der Lehrer, wie schon gesagt, den Schritt zum Zeichnen nach Modellen nicht zu lange verzögern. Bezüglich des schattirenden Zeichnens nach Gipsmodellen ist noch zu bemerken, daß solche Modelle sich nicht auf die dem menschlichen oder thierischen Körper entnommenen Nachbildungen zu beschränken brauchen; es können zwischenhinein Modelle von Ornamenten, architektonischem Maßwerk, Capitellen ꝛc., auch Naturabgüsse von großen Pflanzenblättern ꝛc. verwendet werden; ja an einer gewerblichen Lehranstalt kann für eine Schülerabtheilung das Zeichnen von Ornamenten wichtiger sein als das Zeichnen von Köpfen und Figuren. Bei allem Gipszeichnen mit Schattirung muß dafür gesorgt sein, daß das Modell nicht mehreren Lichtquellen zugleich ausgesetzt ist. Für das Zeichnen bei Tage erreicht man die einseitige Beleuchtung (das sogenannte gespannte Licht) bekanntlich durch Scheidewände aus Brettern oder dunkelfarbigem Zeug, welche senkrecht zur Fensterwand die einzelnen Fenster von einander trennen. Bei künstlicher Beleuchtung am Abend erhält jedes Modell seine eigene Gasflamme mit Schirm, während eine zweite Flamme mit etwas anders geformtem Schirm dem Schüler, oder einigen nach demselben Modell arbeitenden Schülern, das Papier der Zeichenrahme beleuchtet; beide Schirme müßen so gestellt sein, daß die ihnen entsprechenden Lichtkegel sich nicht kreuzen. Die Schatten am Modell treten bei Gaslicht noch bestimmter und kräftiger hervor als bei Tage. — Haben einzelne Schüler bedeutende Fertigkeit im Zeichnen nach Gipsköpfen

erlangt, so können sie unbedenklich zum Zeichnen nach dem lebenden Modell fortgeführt werden, womit übrigens nicht ausschließlich das auf den Kunstakademien eingeführte „Act"-Zeichnen gemeint sein soll.

Der Grundsatz, daß das Zeichnen nach dem Körperlichen den eigentlichen Kern eines ernstlich gemeinten Zeichnungsunterrichts zu bilden habe, ist auch bezüglich der schon vorgerückten Schüler nicht in exclusivem Sinne auszulegen. Ebene Vorlagen, und zwar diesmal Einzelblätter, kommen ein zweitesmal zu nützlicher Verwendung, wenn im Zeichnen nach Gips ein gewißer Grad der Fertigkeit erreicht ist, etwa nachdem die Köpfe des Alex. Dupuis abgemacht sind. Diesmal haben die in Abwechslung mit schwierigeren Gipsmodellen zu benützenden Vorlegeblätter einen wesentlich andern Zweck als die Wandvorlagen des Anfängerunterrichts. Zunächst ist von Vorlegeblättern die Rede, auf denen ganz ähnliche Gegenstände wie die dem Schüler als Gipsmodelle bekannten musterhaft dargestellt sind. An ihnen soll der Schüler das lernen was man zuweilen den „guten Vortrag" nennt, d. h. er soll erkennen, wie eine Nachbildung des Körperlichen nicht bloß richtig, sondern zugleich gefällig und geschmackvoll zu geben ist, worüber gute Muster schneller belehren als die immerhin nebenhergehenden mündlichen Andeutungen des Lehrers. Während beim schattirenden Zeichnen nach Gips anfänglich nur die verschiedenen Schattentöne selbst und lediglich durch den Wischer einzutragen sind, soll späterhin an einer auf Tonpapier ausgeführten Zeichnung der Schein des Plastischen noch dadurch erhöht werden, daß man an den im Modell am hellsten beleuchteten Stellen Lichter mit weißer Kreide aufsetzt. Diese Lichter gleichfalls bloß durch Verreiben herzustellen, geht wegen der Natur der weißen Kreide nicht wohl an; man legt gewöhnlich eine geeignete Schraffirung darüber, was aber dann, zur Wahrung der Gleichförmigkeit, die Consequenz nach sich zieht, daß auch die verriebenen Schatten durch Schraffirung gedeckt werden müßen. Noch später soll der begabtere Theil der Schüler lernen, Schatten und Halblichter einzig durch Schraffirung, ganz ohne Verreiben, zu erzielen. Ein richtiges Schraffiren ist aber schwierig, fordert nicht nur ein feines Formgefühl, sondern vor allem das Studium verläßiger Vorbilder, wie sie am vollkommensten in Handzeichnungen und Stichen älterer Meister zu finden wären. Da indes Musterblätter von solchem Werthe nicht unter das Lehrmaterial einer Schule eingereiht werden können, so hat der Lehrer sich um Zeichnungsvorlagen zu bemühen, welche wenigstens annähernd Ersatz zu bieten vermögen.

Ein drittesmal erweisen sich Vorlegeblätter als nothwendig, wenn vorgeschrittene Schüler zu Arbeiten zugelaßen werden sollen, welche eine besondere, durch unmittelbares Nachzeichnen körperlicher Gegenstände gar nicht zu erlernende Darstellungsmanier verlangen. Dahin gehören Federzeichnungen und die Anfänge des Landschaftszeichnens. Das Schraffiren bei Federzeichnungen ist ein anderes als bei der Kreidezeichnung und muß neu eingeübt werden; beide Schraffirungsarten unterscheiden sich wie die scharfe Spitze der Stahlfeder und der stumpfere Kegel des Kreidestifts. Man kann einem Zeichner allerdings auch aufgeben, etwa ein ornamentales Gipsmodell in Federmanier abzuzeichnen, aber erst wenn er zuvor die Manier selbst sich angeeignet hat, was nur durch Copiren guter Vorlegeblätter geschehen konnte; und selbst dann noch wird mancher nicht völlig sichere Zeichner es vorziehen, nach dem Modell sich zunächst einen Entwurf mit gewischten Schatten zu machen und an einer zweiten Zeichnung die Schattentöne in die Federmanier zu übersetzen. Kunstschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen haben bei denjenigen ihrer Schüler, welche sich zu Kupferstechern oder xylographischen Zeichnern bestimmen, auf ähnliche Uebersetzungen die größte Sorgfalt zu verwenden, indem sie unter Hinweisung auf die Existenz innerer Gesetze Anleitung geben müßen, gemalte oder getuschte Bilder in Linienmanier (mit Feder oder mit Beistift) zu übertragen. Als mustergiltige Beispiele dienen entweder Radirungen oder Stiche, jenachdem es sich um Zeichnungen in kleinem oder in größerem Maßstab handelt.*) — Das

*) Von der Kunst des richtigen Schraffirens ist bedauerlicherweise in neuerer Zeit beim

Landschaftszeichnen wird meist in der Absicht erlernt, später Aufnahmen nach der Natur machen zu können, und kann auch seine höhere Ausbildung nur durch solche Aufnahmen erlangen; aber es kann nicht damit begonnen werden. Wer ohne die durch Vorlegeblätter vermittelten Vorübungen ein erträgliches Bild nach einem wirklichen Baum zustande brächte, wäre ein selbständiges Genie, wie die in der Darstellung von Landschaften bahnbrechenden Meister es waren. Die im Grunde nur Andeutungen liefernden Abbildungen von Bäumen, Buschwerk, Wiesen ꝛc. sind bis zu einem gewißen Grade conventionell; es lassen sich darin sogar wechselnde Moden verfolgen. Sache des Lehrers ist es, geschmackvolle und in ihren Massenandeutungen möglichst naturwahre Vorlagen zu wählen, welche indes je nach dem vorausgesetzten Zeichenmaterial etwas verschieden sein müßen, anders für eine Federzeichnung als für das Arbeiten mit Kreide. Mit Schülern, welche aus den copirten Vorlegeblättern das Verständnis gewonnen haben, wie man einer wirklichen Landschaft gegenüber das in der Nähe sich aufdrängende unendliche Detail durch Gruppensonderung bewältigen, gleichsam im Auszug wiedergeben könne, und durch welche Mittel man das Entfernte vom Nahen abzulösen („Luftperspective" zu beobachten) habe, sollte der Lehrer von Zeit zu Zeit Excursionen zum Zeichnen nach der Natur vornehmen.

Ob an den Zeichnungsunterricht sich auch Uebungen mit dem Pinsel — in Tusch, Sepia oder in Wasserfarben — anschließen können, wird zumeist von äußeren Umständen abhängen. Zweckmäßig und bildend ist ein solcher Anhang jedenfalls; nur soll der Pinsel einem etwa darnach verlangenden Schüler nicht eher in die Hand gegeben werden, als bis er seiner Hauptaufgabe, richtig zeichnen zu lernen, genügt hat. Persönlichen Neigungen begabter Schüler ist Rücksicht zu schenken, sobald diese einmal den wesentlich zum System des Unterrichts gehörigen Anforderungen fleißig und mit Erfolg entsprochen haben, mögen nun jene Neigungen oder Wünsche sich auf das Malen richten oder auf das Zeichnen von Gegenständen specieller Art. Man trifft in Schulen zuweilen Liebhaber des Thierzeichnens, wird aber dann in der Regel finden, daß der Liebhaberei ein offener Blick für das Charakteristische im Bau der Thiere zur Seite steht. Einem Begehren nach Blumenzeichnen dürfte man bloß in Mädchenschulen begegnen. *)

Kupferstich und dem nach anderer Seite so sehr vervollkommneten Holzschnitt wenig mehr zu bemerken, am wenigsten bei den englischen Stahlstichen und Xylographien, welche das ungebildete Auge bestechen, einem schärferen Blick aber häufig geradezu roh erscheinen. Ueber der Beiziehung von Hülfsmaschinen zu deren Herstellung (wodurch freilich die niedrigen Preise allein ermöglicht wurden) ist das Bewußtsein abhanden gekommen, daß es mit dem stärkeren oder schwächeren Ton der Schraffirung noch nicht gethan ist, daß vielmehr die Formen und Biegungen der entscheidenden Strichlagen den plastischen Gestaltungen genau nachgehen müßen. Man braucht nur z. B. einen Faltenwurf in einem guten alten Stich mit dem in einem neueren zu vergleichen, um den Verfall recht augenfällig zu finden. Monge (Géométrie descriptive, Nr. 131) hat in geistvoller Weise dargelegt, wie bei den Meistern der Kupferstecherkunst die sich kreuzenden Linien der Hauptschraffirungen den von der höheren Mathematik an geometrischen Flächen nachgewiesenen „Krümmungslinien" (d. h. gewißen für jeden Punct einer krummen Fläche paarweise vorhandenen Curven, welche für die Gestaltung der Fläche bezeichnend sind, um so näher kommen, je mehr sich die Form der im Stich dargestellten Fläche einer geometrisch definirbaren Form nähert, so daß also das geläuterte Gefühl des Künstlers ohne Kenntnis einer mathematischen Theorie das von der Wissenschaft Geforderte ausgefunden hat. Jenem jetzt abgestumpften Gefühl wäre Neubelebung sehr zu wünschen.

*) Ein Zeichnungsunterricht für Mädchen ist in diesem Aufsatz, welcher zunächst Lehranstalten für Knaben und Jünglinge vor Augen hat, nicht besonders besprochen worden. Die Hauptgrundsätze bleiben dieselben, wenn auch ihre Ausführung in der Mädchenschule eine beschränktere sein wird, wie denn z. B. das Zeichnen nach den geometrischen Modellen des Ferdinand Dupuis ganz wegzufallen hätte. Auf keinen Fall darf das Zeichnen nur wie eine angenehme Unterhaltung behandelt worden. In einem weiblichen Institut nehmen die Schülerinnen es mit artistischem Unterricht eben so ernst wie Jünglinge, wenn nur der Lehrer es ernst nimmt; man weiß, wie häufig Mädchen, denen ein an der öffentlichen Lehranstalt mit zu wenigen Stunden bedachter

Vorlagenwerke für schon vorgeschrittene Schüler sind im Kunsthandel in großer Zahl und Mannigfaltigkeit vorhanden, für Anfänger dagegen nur wenige wirklich brauchbare. Muster zum Vorzeichnen an der Schultafel bei einem ersten Unterricht (vgl. S. 598) enthält das Werkchen von J. G. Wolf: „Erste Grundlage des rationellen Zeichenunterrichts“ (Nürnberg, Schrag). Die hier gegebenen Formen erscheinen zuweilen etwas trocken, sind aber für Lehrzwecke sehr passend gewählt und haben sich beim Gebrauch vielfach bewährt. Zu ähnlichem Gebrauch eignen sich auch die meisten Blätter aus einer in Dresden (bei Naumann) ohne Namen des Autors erschienenen Sammlung mit dem Titel: „Auf das Quadrat basirte Aufgaben im Elementarzeichnen.“ Als Wandblätter zum Aufhängen vor der Zeichenclasse sind besonders zu empfehlen: „50 Wandtafeln, Umrisse von Ornamenten verschiedener Kunstepochen, von E. Herdtle“ (Stuttgart, Nitzschke). Herdtle hat noch einige andere Sammlungen für Anfänger bearbeitet, von denen hervorzuheben ist das „Vorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen,“ herausgegeben von der k. w. Commission für die gewerblichen Fortbildungsschulen (Stuttgart, 1864). — Unter den Vorlagenwerken für geübtere Schüler stehen hinsichtlich des Ornamentenzeichnens die französischen voran (von Bilordeau, Calame, Carot, Jullien, Plantar); von den deutschen behauptet eine bescheidenere, doch ehrenwerthe Stelle die „Ornamentenzeichnungsschule in 100 Blättern“ von C. Weitbrecht (Stuttgart, Schweizerbart), und betreffs der antiken Ornamente ist Vorzügliches geleistet in dem Werke von J. M. Mauch: „Classische Verzierungen als Vorlegeblätter,“ 3 Hefte (Berlin, 1837). Nicht zum unmittelbaren Gebrauch in der Schule, wohl aber für den Lehrer zum Studium und zur Orientirung auf dem Gebiete der

Unterricht nicht genügt, guten Privatunterricht oder Zulassung in die am Orte befindliche Kunstakademie suchen. Es zeugt von richtiger Einsicht, daß in der mit dem Londoner South-Kensington-Museum verbundenen Anstalt (Training school) zur Heranbildung von Zeichenlehrern die weiblichen Zöglinge (also die künftigen Lehrerinnen für Mädchenschulen) ganz ebenso unterrichtet und mit den nemlichen Uebungen beschäftigt werden wie die jungen Männer. — Mit dem Malen kann bei Mädchen etwas früher begonnen werden als bei Jünglingen, da jene häufiger einen natürlichen Sinn für Farbenharmonie und gewöhnlich auch den lebhafteren Wunsch zu malen mitbringen; dafür finden die Aufgaben hinsichtlich der Schwierigkeit früher ihre Grenze. Mit Interesse und meist nicht ohne Geschick malen Mädchen Pflanzen und Blumen nach der Natur. Dieses Interesse scheint indes nur zum Theil ein rein ästhetisches zu sein, anderen Theils mit der Gewöhnung an die üblichen kunstverwandten Näh- und Stickarbeiten zusammenzuhängen. Solchen Arbeiten, welche öfters als Erwerbsmittel betrieben werden, durch den Unterricht Hülfe und artistische Unterlage zu geben, steht namentlich weiblichen Fortbildungsschulen wohl an.

Wenn es gestattet ist, hier auf einen nicht zum Thema gehörigen Gegenstand abzuspringen, möchte der Verfasser die Gelegenheit warnehmen, einen kurzen Nachtrag zu seinem im Jahre 1860 für die Pädag. Encyklopädie geschriebenen, im II. Bande (S. 866 ff.) gedruckten Artikel über „Fortbildungsschulen“ beizubringen, da jener Artikel gegen den Schluß von einer Anregung zur Einrichtung weiblicher Fortbildungsschulen spricht und mit der Bemerkung endet, ein wirklicher Versuch sei noch nicht gemacht worden. Seitdem sind in Württemberg nach und nach Fortbildungsschulen für Mädchen in ziemlicher Anzahl entstanden; zuerst hatte eine solche in Stuttgart Gestalt gewonnen, dann folgte man nach in Ulm, Reutlingen, Ravensburg, Biberach, Freudenstadt, Blaubeuren, Ebingen. Die am meisten entwickelte in Stuttgart (seit mehreren Jahren angeschlossen an die allgemeine Fortbildungsschule oder „städtische Gewerbeschule“) hat einen die Elementarfächer (Rechnen, geschäftliche Aufsätze, Buchführung, Schönschreiben) umfassenden „ordentlichen Curs“ und daneben eine Reihe von Lehrgegenständen zu freier Wahl für besser vorgebildete Mädchen, nemlich Zeichnen (und Malen), Musterzeichnen (d. h. Zeichenunterricht mit besonderer Rücksichtnahme auf weibliche Handarbeiten), Geographie, deutsche Stilübungen, deutsche Literatur, Naturlehre für den Haushalt, Gesundheitslehre, französische Sprache, englische Sprache; die stärkste Frequenz bis jetzt (Herbst 1872) ergab 180 Schülerinnen; fast alljährlich finden sich auch Frauen ein, sogar als Theilnehmerinnen am ordentlichen Curs. Notizen über sämmtliche weibliche Fortbildungsschulen Württembergs sind gedruckt im „Gewerbeblatt aus Württemberg“, Nr. 45 des Jahrgangs 1872.

Ornamentiſtik dient das große engliſche Werk von Owen Jones: „The Grammer of Ornament“ (London, 1856). Für das Zeichnen der nackten menſchlichen Figur ſind die vorzüglichſten, wahrhaft claſſiſchen Vorlagen leider im Handel gänzlich vergriffen, nemlich die von Giovanni Volpato nach antiken Statuen gezeichneten und von Raffael Morghen geſtochenen 35 Blätter unter dem Titel: „Principj del disegno“ (Rom, 1786); manche ſpäteren Sammlungen haben aus dieſen Blättern copirt, doch ohne die Vorbilder zu erreichen.*) In neueſter Zeit ſind höchſt empfehlenswerthe, nach der Antike gezeichnete Kopfvorlagen von V. Baur erſchienen (Lithographien, bei Bruckmann in München). Dem Zeichnen coſtümirter Halbfiguren und Köpfe haben die Franzoſen (vor allen Julien) die meiſten Vorlagen geliefert, zum Theil ſehr ſchön und anziehend, zum Theil manierirt, ſogar affectirt. Bezüglich der nach dem Leben gezeichneten Köpfe ſind die Franzoſen übertroffen von dem Deutſchen Joſeph Kriehuber (Wien). Schwer mehr zu haben iſt eine ältere Sammlung von C. Zimmermann, enthaltend vortrefflich gezeichnete und lithographirte Köpfe aus Meiſterwerken von Raffael und einigen andern Malern; viele dieſer Köpfe ſind (unzureichend) copirt in den Vorlagen von Seubert. Bekleidete ganze Figuren von hoher Schönheit ſind zu finden in dem Pariſer Werk „École Française contemporaine“ und dem bei Goupil (Paris) erſchienenen „Cours de Dessin,“ beide von Bargue lithographirt. Für das Thierzeichnen müßen noch immer die radirten Thierſtudien von J. A. Klein als die beſten Vorbilder gelten; ſie ſind übrigens nur noch antiquariſch zu erhalten. Ihnen zunächſt kommen aus neuerer Zeit die lithographirten Blätter der Pariſer Thiermalerin Roſa Bonheur. Die beſten landſchaftlichen Vorlagen gab der Genfer A. Calame; nach ihm ſind zu nennen der Franzoſe Hubert und der Deutſche Wagenbauer (deſſen Blätter aber ſelten geworden ſind). Dem Blumenzeichnen, bis zu der Stufe auf welche etwa eine Zeichenſchule für Mädchen begabte Schülerinnen führen kann, dienen Vorlagen von E. Blery, von Jullien („Études de fleurs, dessinés d'après nature,“ Paris) und Pauline Girardin („Modelles de fleurs,“ Paris bei Goupil), und wenn die Schülerinnen auch malen ſollen, bietet dieſelbe Girardin zwei ſehr hübſche colorirte Zugaben („Fleurs à l'aquarelle,“ — „Grands bouquets à l'aquarelle“). Einem noch weiter gehenden Unterricht aber, wie ihn auf Grundlage einer ſchon bedeutenden Fertigkeit etwa ſolche Schüler ſuchen, welche ſich in einer Fortbildungsſchule oder Kunſtſchule zu Gewebdeſſinateuren oder für die feinere Decorationsmalerei bilden wollen, haben in ganz ausgezeichneter Weiſe neben dem Franzoſen V. Dumont zwei deutſche Künſtler vorgeſorgt: Karl Krumbholz („Compositions de fleurs d'après nature;“ Paris, London, Leipzig) und E. Müller („Flore pittoresque, croquis d'après nature;“ Lüttich, Paris, Berlin). — Sind Schüler, welche Unterricht im Zeichnen mit der Feder erhalten, hinreichend vorgeübt, ſo findet man für ſie vortreffliche Vorlagen unter den überall bekannten xylographiſchen Genrebildern von Ludwig Richter, auch — und dazu höchſt wohlfeil — in den kleineren Architektur-, Landſchafts- und Thierbildern der „Münchener Bilderbogen.“ — Für das Zeichnen nach Gips können dieſelben Modelle benützt werden welche der Boſſirunterricht braucht. Das vollſtändigſte Lager ſolcher Gipsabgüſſe, in allen Arten und Stilen, halten die Ateliers der beiden Vanni in Frankfurt a. M., und zwar ſo, daß bei Joh. Vannidie ornamentalen, bei Anton Vanni die figürlichen Modelle zu haben ſind. Aehnliche Lager von geringerem Umfang beſtehen in Berlin, Stuttgart (Tognarelli), München, Köln, Nürnberg (Rottermund, zunächſt Abgüſſe von Kunſtgebilden des alten Nürnberg), Dresden.**)

*) In Morghen's Stichen iſt ſchon die modellirende Schraffirung (vgl. S. 601, Anm.) ſehr lehrreich für Schüler. Auch in dem noch älteren (1745) Werke von Preißler, welches in kräftigem Stich vorzugsweiſe Aetzzeichnungen enthält, iſt die Schraffirung faſt überall richtig, obſchon derber und weniger feingefühlt als bei Morghen. Wo ſich ein Exemplar dieſes einſt überall verbreiteten Preißler'ſchen Werks erhalten hat, kann dasſelbe noch heute mit Nutzen gebraucht werden.

**) Die württembergiſche „Centralſtelle für Gewerbe und Handel,“ im Verein mit der

In Obigem sind nur solche Vorlagenwerke aufgeführt worden, welche nach übereinstimmendem Urtheil durchgebildeter Fachmänner in erster Linie empfohlen werden müßen; sie finden sich, mehr oder weniger vollständig*), an den meisten wohlbestellten, wohlausgestatteten Schulen. Unter den unerwähnt gebliebenen Vorlagen giebt es noch gar manches Brauchbare und Gute, aber auch viel Schlechtes. In Deutschland ist während der ersten Jahrzehente dieses Jahrhunderts mitunter unglaublicher Schund producirt worden von Leuten, welche, ohne selbst richtig zeichnen gelernt zu haben, sich berufen glaubten, dem Zeichenunterricht durch Herausgabe von Vorlegeblättern unter die Arme zu greifen. Wo man das Zeichnen nicht bloß um des Namens willen im Schulplan stehen hat, sondern zu der Einsicht gelangt ist, daß der Zeichenunterricht ebensogut wie jedes andere Lehrfach einen ihm gewachsenen Lehrer erheischt, da sind die schädlichen Vorlagen längst beiseite geworfen. Leider läßt sich dies noch nicht von allen Lehranstalten sagen. Sehr verwunderlich ist, daß sogar in neuester Zeit (in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrzehents) ein weitschichtiges Vorlagenwerk (in Wandtafeln) veröffentlicht werden konnte, welches zwar vom besten Willen zeugt, aber besonders in der dem Kopfzeichnen bestimmten Abtheilung die heitersten Naivetäten aufzuweisen hat. Ein urtheilsfähiger Lehrer wird dergleichen ihm angebotene Hülfen ablehnen; ein sie arglos acceptirender Lehrer aber würde sich damit das Zeugnis ausstellen, daß er auch mit guten Vorlagen nichts anzufangen wüßte.

II. Construirendes Zeichnen.**) — In dieser Betrachtung bleibt unberührt das den Applicationsschulen anheimfallende technische Zeichnen (Architekturzeichnen, Maschinenzeichnen), sowie das in Fortbildungsschulen zu betreibende sogenannte „gewerbliche" oder „Fachzeichnen," worunter die Anfertigung von Werkzeichnungen verstanden ist, nach denen in den Werkstätten bestimmter Handwerke die Arbeitsstücke hergestellt werden. Zur

„k. Commission für die gewerblichen Fortbildungsschulen," hat zu Unterrichtszwecken eine systematische, schon die Anfänger berücksichtigende Gipsmodellsammlung herstellen lassen, aus welcher auch an nichtwürttembergische Schulen abgegeben wird. Eine illustrirte Preisliste ist durch das Secretariat der Centralstelle zu beziehen.

*) Von den französischen Vorlagen, welche auch in den größeren Kunsthandlungen Deutschlands fast immer vorräthig sind, werden einzelne Blätter abgegeben, so daß ein Lehrer je nach dem Bedürfnis oder dem Fertigkeitsgrade seiner Schüler auswählen kann, ohne zur Anschaffung einer ganzen Sammlung genöthigt zu sein.

**) Man findet dafür, außer dem ganz zutreffenden Namen „geometrisches Zeichnen," auch öfters den Ausdruck „Linearzeichnen" gebraucht, welcher selbst dann nicht völlig passen würde, wenn unter „Linie" bloß die gerade Linie gemeint, der Ausdruck mithin als Linealzeichnen verstanden sein sollte; denn als Werkzeug des geometrischen Zeichnens ist der Zirkel eben so wichtig wie das Lineal. Zielt der Ausdruck nicht auf das Werkzeug sondern auf die Natur der Aufgaben, so bleibt er nicht auf die gerade Linie beschränkt, sofern zu diesen Aufgaben außer dem Zeichnen von Kreisen noch das Construiren von Curven anderer Art gehört; dann aber ist entgegenzuhalten, daß auch alles Freihandzeichnen, solange man vom Schattiren mit dem Wischer absieht, Linearzeichnen ist. Daher wäre der gleichfalls an manchen Orten übliche Name „Zirkelzeichnen" noch eher zulässig, da er zugleich an das Messen von Distanzen, also mittelbar an die gerade Linie und das andere Hauptwerkzeug des construirenden Zeichnens erinnert. — Es ist zu bedauern, daß der kurze und gute Name „Reißen" beinahe ganz abgekommen ist. Obwohl dieser Name ursprünglich jede Art des Zeichnens bedeutet hatte (worauf noch die Worte Umriß, Schattenriß, Reißkohle, Reißblei hinweisen), nahm man ihn doch später nur in der engeren Beziehung auf das geometrische Zeichnen; in diesem Sinne entstanden die Ausdrücke Grundriß, Aufriß, Reißzeug, Reißbrett, Reißschiene; der Uebergang verräth sich in der Bezeichnung „Handriß" (brouillon) für die erste, aus freier Hand entworfene Skizze zu einem nachträglich geometrisch auszugestaltenden Riß. Schwankend blieb bis in die neueste Zeit der Name „Reißfeder," indem derselbe zuweilen noch im ältesten Sinne (statt Bleistifthalter) gebraucht wird, während er jetzt vorzugsweise das Werkzeug bedeutet, welches beim geometrischen Zeichnen zum Ausziehen von geraden Linien oder (als Einsatzfeder) von Kreisen mit Tusch dient. Die vorliegende Abhandlung verwendet den Namen ausschließlich im letzteren Sinne.

Verhandlung kommt also das Constructionszeichnen nur insoweit, als es auf jene Anwendungen und insbesondere auch auf die descriptive Geometrie vorbereitet, oder andererseits als Mittel zur empirischen Lösung solcher Aufgaben aus der ebenen Geometrie dient, deren streng theoretische Lösung entweder schwer zu finden ist, oder in der Ausführung zu verwickelt ausfallen müßte, oder auch die Grenzen der Elementargeometrie übersteigt. Daß auch für die Lösung der gewöhnlichen elementargeometrischen Aufgaben der Schüler einige Uebung im Gebrauch von Zirkel und Lineal haben sollte, ist von geringerem Belang; dieser Grad der Uebung läßt sich bald erreichen, fordert indes doch eine besondere Anleitung, weshalb oben (S. 594) selbst den Gymnasien auf ein Jahr lang eine Wochenstunde für geometrisches Zeichnen empfohlen werden durfte.*)

Ein solcher Gymnasialunterricht kann seine Uebungsbeispiele sämmtlich aus dem Lehrstoff der Geometriestunden herholen. Anders bei einem systematischen Constructionsunterricht mit weitergesteckten Zielen. Bei diesem kommt es vor allem darauf an, daß der Schüler völlig genau, dabei sauber und zierlich, endlich zugleich rasch arbeiten lerne; rasches und doch genaues Arbeiten setzt voraus, daß die fundamentalen, bei den fortschreitenden Uebungsaufgaben immer wiederkehrenden Operationen durch einfache und bequeme Manipulation erledigt werden können, und damit sind für die ersten im Geometrieunterricht vorkommenden Aufgaben die dort gelehrten Lösungen ausgeschlossen, während von den späteren reingeometrischen Aufgaben viele nicht zur Steigerung der Constructionsgewandtheit sich eignen, weil sie entweder zu leicht oder zu complicirt sind, oder keine einfache Controle (Probe) zulassen, oder im Falle relativer Brauchbarkeit anderen förderlicheren Uebungen die Zeit wegnehmen würden. Bezüglich der Elementaraufgaben mag man z. B. vergleichen, wie die Forderung: durch einen Punct eine Parallele mit einer Geraden zu ziehen, von der theoretischen Geometrie und wie sie vom praktischen Zeichner (durch Anwendung des Schiebdreiecks) erfüllt wird. Keinem Zeichner fällt es ein, beim Errichten oder Fällen von Lothen die Vorschrift der Geometrie zu befolgen; Tangenten an einen Kreis von einem außerhalb gegebenen Punct zieht er unmittelbar durch Anlegen des Lineals, und wenn zugleich auch die Berührungspuncte verlangt sind, bestimmt er diese erst hinterher mittels des rechtwinkligen Holzdreiecks; selbst den Halbirungspunct einer nicht allzugroßen Strecke oder die Halbirungslinie eines Winkels findet ein geübter Zeichner infolge eines Probirens schneller und ebenso sicher wie nach Anweisung der Geometrie. Es muß deswegen verfehlt genannt werden, wenn einige im Druck erschienene Anleitungen zum geometrischen Zeichnen auf ihren ersten Blättern die reingeometrischen Auflösungen der Elementaraufgaben geben und auch nachher manche nicht zur Sache gehörige Aufgaben aus der Schulgeometrie bringen; ein richtig verstandener Unterricht im construirenden Zeichnen, wie er für Real- und Gewerbeschulen sich schickt, ist weder vom Geometrieunterricht abhängig noch ihm dienstbar, und was ihm aus der reinen Geometrie zugute kommen kann, ist weit weniger den Aufgaben derselben als ihren Lehrsätzen zu entnehmen. An einer gewerblichen Fortbildungsschule kann ein Schüler ganz wohl am construirenden Zeichnen theilnehmen, ehe er noch Geometrie gelernt hat, und die aus dieser zu Zeichnungsübungen verwendeten Lehrsätze, welche er ohne Kenntnis eines theoretischen Beweises im Zutreffen der Constructionen bestätigt findet, sind dann geeignet, ihn Einsicht in die innern Gründe des Zutreffens wünschen zu lassen, also den Appetit nach geometrischem Wissen zu erwecken.

Vorlagen sind hier nicht in der Weise wie beim Freihandzeichnen zu benützen; Sammelwerke mit solchen mögen dem Lehrer Stoff liefern, beim Unterricht aber hat derselbe jede Aufgabe mündlich, unter Andeutung der Construction an der Schultafel,

*) Freilich bleibt im Geometrieunterricht bei Aufgaben die Herleitung und Begründung der theoretischen Lösungen die Hauptsache; doch läßt ein Lehrer, der sich damit begnügt, sich und seinen Schülern ein Reizmittel entgehen. Hält man aber einmal die Ausführung auf dem Papier für dienlich, so sollten rohe, plumpe und die Probe nicht haltende Zeichnungen verpönt sein.

zu ertheilen, wobei er die andeutenden Zeichnungen nur aus freier Hand beigiebt. (Vollständige Ausführung der Tafelzeichnung mit Lineal und Zirkel wäre ein Raub an der Zeit der Schüler.) Die am gewandtesten arbeitenden Schüler, welche der Classe vorauseilen, können zwischenhinein mit Nebenaufgaben beschäftigt werden; den langsamsten ist aufzuerlegen, eine nicht rechtzeitig fertig gewordene Zeichnung außerhalb der Unterrichtsstunden zu vollenden. Auch die Art, wie an der Reinzeichnung die verschiedenen Linien beim Ausziehen behandelt werden sollen (ob schwarz oder roth, schwach oder kräftiger, voll gezogen oder unterbrochen ꝛc.), hat der Lehrer mündlich vorzuschreiben. Es ist nemlich höchst zweckmäßig, für untergeordnete Hülfslinien Farbe (rothen Carmin) anzuwenden und auch sonst die Bestandtheile der fertigen Figur augenfällig zu unterscheiden, so daß ein Blick auf die Figur sofort erkennen läßt, wie die einzelnen Linien nach ihrer Beziehung zum Ganzen sich abstufen, oder welche von ihnen wegen völlig gleicher Bedeutung zu einer Gruppe zusammengehören, wobei dann in den meisten Fällen die Entstehung der Figur sich von selbst erklärt. Mittel zur Unterscheidung sind genugsam vorhanden; Linien, welche nicht voll ausgezogen werden sollen, kann man in verschiedener Weise „stricheln" d. h. als eine gleichmäßige Reihe entweder ganz kurzer oder etwas längerer Strecken mit zwischenliegenden sehr kleinen Lücken geben; oder man kann bei etwas größeren Lücken in jede einen Punct setzen oder zwei Puncte, während durch die gewählte Länge der Strecken wieder Verschiedenheiten zu erreichen sind. Selbstverständlich ist, daß in der Bleistiftzeichnung alle Linien ununterbrochen gezogen werden; erst wenn mit dieser ein Theil der Schüler fertig ist, giebt der Lehrer seine Anweisungen für das Ausziehen; ein- für allemal aber hat er den Schülern einzuprägen, daß, wenn zwei zu strichelnde Linien sich schneiden, auf den Schnittpunct nie eine Lücke der einen oder der andern treffen darf.

Alle Reinzeichnungen sind auf dem Reißbrett zu entwerfen und auszuarbeiten. Doch soll jedesmal ein vorbereitender Entwurf vorausgehen, zu welchem Zwecke die Schüler Foliohefte zu halten haben. Die vorläufige Zeichnung im Heft wird nicht mit Tusch ausgezogen; absolute Genauigkeit kann man von ihr, bei der unsichern Arbeitsfläche, noch nicht verlangen; sie soll nur den Schüler mit dem jeweiligen Constructionsverfahren vertraut machen und ihm Gelegenheit geben, die daraus folgende Figur auf ihre größere oder geringere Deutlichkeit beurtheilen zu können, damit er, falls der erste Versuch eine in manchen Theilen zu gedrängte oder sonst unschöne Figur ergeben hat, beim Uebergang auf das Reißbrett die gegebenen Elemente in schicklicheren Lagen oder Dimensionen annimmt. (Andeutungen über passende Lagen wird allerdings schon der Lehrer voranschicken; sie werden aber weniger helfen als der eigene Versuch des Schülers, welchem überdies das zweimalige Entwerfen derselben Figur noch in anderer Art von Nutzen ist.) Auf dem Reißbrett muß das Zeichenpapier ordnungsmäßig aufgespannt, nicht etwa bloß an den Ecken mit Heftnägeln befestigt sein; Heftnägel lassen erstlich niemals eine völlig ebene und hinreichend feste Arbeitsfläche erzielen, und zweitens werden ihre Köpfe häufig hinderlich beim Gebrauch der Reißschiene oder der Schiebdreiecke. Daher ist das erste, was die Schüler zu lernen haben, ein richtiges Aufspannen.

Von den nachfolgenden Bemerkungen über Zeichnungsrequisiten und deren Gebrauch könnte ein Leser, der nicht selbst Zeichner ist, manche kleinlich finden; ein praktischer Zeichner wird ihre Berechtigung jedenfalls anerkennen, während ihm dagegen andere entbehrlich scheinen dürften, weil er sie für selbstverständlich nimmt. Wer aber z. B. als Lehrer der descriptiven Geometrie Schüler aus verschiedenen Vorbereitungsschulen erhält, weiß, daß keineswegs für alle betreffenden Lehrer solcher Schulen dergleichen Bemerkungen überflüssig sind. — 1) Das Reißbrett soll von handlicher Größe sein (etwa 70 cm auf 50 cm); der aufgespannte Bogen ist zunächst so einzutheilen, daß er, nach vollendeter Construction abgeschnitten, zwei der in der Mappe aufzubewahrenden Zeichnungsblätter liefert. (Bei kleinerem Brett, mit Raum für nur ein Blatt, würde die

Arbeit des Aufspannens sich zu oft wiederholen; zu große Bretter sind unbequem, nehmen zu viel Platz weg und verzögern das Abschneiden, was aus Reinlichkeitsrücksichten und noch anderen Gründen nicht wünschenswerth ist.) Die nach dem Abschneiden noch am Brett klebenden Papierstreifen müßen unter Beihülfe eines genetzten Schwamms sammt dem eingetrockneten Klebmittel beseitigt sein, bevor ein neuer Bogen aufgespannt wird. — 2) Die Reißschiene braucht nur einen festen Kopf zu haben; der zuweilen noch vorkommende zweite Kopf, drehbar und durch Schraube stellbar zum Ziehen schiefer Parallelen, ist unnöthig. Der Anschlag des Schienenkopfs geschieht immer nur am linken Rande des Reißbretts, welcher deshalb vollkommen eben gehobelt sein muß. (Das wechselnde Anschlagen an verschiedenen Seiten, wenn mittels der Schiene parallele oder aufeinander senkrechte Linien gezogen werden sollen, verbietet sich, weil auch ein aus gutem, trockenem Holze gefertigtes Reißbrett den Einflüssen der Witterung einigermaßen zugänglich bleibt und deshalb eine in aller Strenge rechtwinkelige Gestalt nicht auf die Länge behält.) Die auf ihren Rücken gelegte Schiene kann zugleich als Lineal zur Verbindung weit auseinander liegender Puncte dienen, während zum Ziehen kürzerer Strecken in der Regel die Seite eines Schiebdreiecks benützt wird; will aber daneben ein Schüler sich noch ein Lineal zulegen, so darf dasselbe keine abgeschrägte Kante haben. — 3) Die rechtwinkeligen Schiebdreiecke, deren jeder Schüler zwei haben muß, werden gewöhnlich in solcher Form verkauft, daß das eine gleichschenkelig ist, das andere Winkel von 60° und 30° hat. Auf die Größe der spitzen Winkel kommt wenig an, wenn nur der rechte Winkel genau ist. Die Seiten dürfen nicht zu kurz sein; behält man jene üblichen Formen vor Augen, so sollte keine der Hypotenusen unter 40 cm betragen. Die Verwendung der Dreiecke zum Ziehen von Parallelen bedarf keiner Bemerkung, wohl aber die Benützung ihrer rechten Winkel. Wenn Anfänger nicht sorgfältig vom Lehrer überwacht werden, nehmen sie leicht die üble Gewohnheit an, das Dreieck unmittelbar dort anlegen zu wollen, wo mit seiner Hülfe ein rechter Winkel gezeichnet werden soll, obgleich sie selbst wahrnehmen könnten, wie bald das rechtwinkelige Eck des Dreiecks sich abrundet. Diese Gewohnheit, wenn ein unachtsamer Lehrer sie einmal hat einwurzeln lassen, kann von einem Nachfolger am gründlichsten dadurch beseitigt werden, daß er jenes Eck an jedem Dreieck durch einen Messerschnitt wegnimmt. (Für einen mit der Sache nicht vertrauten Lehrer ist nemlich anzuführen, daß ein Loth zu einer Geraden durch einen auf oder außerhalb derselben gegebenen Punct nur unter Verschiebung des Dreiecks zu zeichnen ist; man legt die eine Kathete genau an die gegebene Gerade, ein Lineal an die Hypotenuse, und schiebt am festgehaltenen Lineal das Dreieck so weit fort, bis die andere Kathete durch den gegebenen Punct geht, wobei als Lineal eine Seite des zweiten Dreiecks gelten kann.) Damit aber die Dreiecke mit Vertrauen gebraucht werden können, muß vor ihrer ersten Benützung die Genauigkeit der rechten Winkel geprüft werden, und diese Prüfung ist, da mit der Zeit eine, wenn auch geringe Formänderung des Holzdreiecks*) eintreten kann, periodisch zu wiederholen; einen irgend bemerkbaren Fehler muß man von einem zuverläßigen Schreiner durch Bestoßen corrigiren lassen. Die Prüfung ist mit jeder der beiden Flächen eines Dreiecks besonders anzustellen. Von den zuweilen empfohlenen Prüfungsmethoden ist das unmittelbare Einlegen des Winkels in einen Halbkreis völlig unpraktisch; eher könnte man den Holzwinkel unter Verschiebung mit einem in den Halbkreis (bei großem Radius) eingezeichneten Winkel vergleichen; will man indes die Vergleichung an einem geometrisch construirten rechten Winkel vornehmen, so thut man besser, diesen Winkel auf andere Art als mittels des Halbkreises zu construiren. Die einfachste und verläßigste Probe aber ist folgende. Man zieht auf dem Reißbrett eine Gerade und nimmt in ziemlicher Entfernung von ihr einen Punct an,

*) Metalldreiecke wären vorzuziehen, wenn sie nicht, in gehöriger Größe hergestellt, zu schwer, also für die Handhabung unbequem ausfielen; auch ist der Preis ein weit höherer. Von Holzdreiecken ist den aus Leisten sorgfältig zusammengeleimten der Vorzug zu geben vor den aus dem Ganzen geschnittenen.

fällt (unter Beobachtung jeder Vorsicht) mittels des Dreiecks ein Loth aus dem Punct auf die Gerade und wiederholt diese Operation *nach Verwechslung beider Katheten*, doch ohne Vertauschung der *Flächen* (so daß also das Dreieck nicht umgeschlagen, sondern bloß gedreht werden darf); beide Lothe sollen genau sich decken; läßt sich eine Divergenz erkennen, so zeigt deren Winkel das *Doppelte* des Fehlers. Hierauf legt man das Dreieck mit seiner andern Fläche auf und wiederholt das Verfahren. — Beim Gebrauch der Schiebdreiecke oder eines andern Lineals ist die Regel zu beobachten, daß die Linie *nie im Schatten des Lineals* gezogen werden darf. Macht sich das entsprechende Anlegen unbequem, so muß das Reißbrett etwas aus seiner gewöhnlichen Lage gedreht werden. — 4) Das *Reißzeug* muß mindestens*) enthalten: einen Meßzirkel (Handzirkel), einen Stückzirkel (Steckzirkel, Einsatzzirkel) mit zwei Einsätzen (nemlich Bleirohr und Einsatzfeder), und eine Reißfeder (Ziehfeder); Steckzirkel ungefähr 15 cm lang, Meßzirkel etwas kürzer, Reißfeder entsprechend. Mit diesen Bestandtheilen kann aber auch der Schüler für die ganze Dauer des Unterrichts ausreichen; was er in einzelnen Fällen vermissen könnte, wäre nur etwa ein Verlängerungsstück für den Steckzirkel. Will ein Schüler, im Vorausblick auf die späteren Anwendungen beim technischen Zeichnen, sich sogleich ein reicher ausgestattetes Reißzeug anschaffen, so wäre ihm, für den Anfang wenigstens, die Benützung eines Nadeleinsatzes zu verbieten. Hinsichtlich des einfachen Stückzirkels muß dem Schüler eingeprägt werden, daß er, um einen Kreis zu schlagen, den im Mittelpunct aufgesetzten Zirkelfuß niemals, auch nicht mit der leisesten Kraftäußerung, abwärts drücken, sondern die Hand lediglich für die Drehbewegung des Zirkels benützen darf. Daß dieselbe Regel auch für den Nadeleinsatz gilt, begreift der Anfänger schwer; in dem Sicherheitsgefühl, daß ein garstiges Loch ja gar nicht entstehen könne, drückt er wohlgemuth, vielleicht halb unbewußt, die Nadel ein soweit sie vorragt, und darin liegt ein großes Hindernis für die Gewöhnung an subtile Zirkelführung. Damit aber der mit dem gewöhnlichen Fuß auf dem Papier ruhende Stückzirkel beim Kreisschlagen nicht ausgleite, ist durchaus erforderlich, daß dieser Fuß seine feine Spitze noch unverletzt besitze;**) eine abgebrochene Spitze läßt sich zwar durch Nachschleifen wiederherstellen, doch nicht in der ursprünglichen Vollkommenheit. Ferner ist erforderlich, daß während der Drehung des Zirkels der aufgesetzte Fuß sich möglichst wenig aus der verticalen Lage bewege, und darum muß das mit Knie versehene Einsatzstück *länger* sein als der herausgenommene Stahlfuß; bei Ankauf eines Reißzeugs ist darauf zu achten, denn merkwürdigerweise wird dieses Erfordernis nicht von allen Reißzeugfabrikanten hinreichend beachtet.***) — Der *Meßzirkel*, einmal geöffnet, soll nachher nur mit *einer* Hand regiert werden; der Schüler ist zu gewöhnen, ihn nach Schätzung etwas weiter zu öffnen als die zu fassende Strecke fordern würde, und dann durch leichten aber stetigen Druck den Oeffnungswinkel dem geforderten Maß anzupassen. Zu große Reibung in den Backen des Zirkels verhindert die richtige Manipulation, wirkt auch noch dadurch schädlich, daß das Gewinde sich bald abnützt und der Zirkel den *gleichmäßigen* Gang verliert (also beim Druck „schnappt"); ist dagegen die Reibung zu gering, so „steht" die Oeffnung nicht, d. h. bei Uebertragung eines Maßes kann sich die Zirkelweite verändern, ohne daß der Arbeitende es bemerkt; es ist demnach von Wichtigkeit, daß der Schüler lerne, mit dem Stellschlüssel den angemessenen Grad von Reibung zu erzielen. — Die *Reißfeder* ist immer so zu

*) Die Meinung, der Meßzirkel sei entbehrlich, weil ja auch der Stückzirkel, ehe man ihm andere Einsätze giebt, zum Messen sich verwenden lasse, kann nur von jemanden geäußert werden der niemals geometrisch gezeichnet hat.

**) Es klingt unglaublich, ist aber leider wahr, daß einmal ein Lehrer seinen Schülern die Zirkelspitzen geflissentlich abgestumpft hat, „damit keine Löcher entstehen!"

***) Das längere Einsatzstück könnte nur bei Kreisen mit sehr geringem Halbmesser hinderlich sein; solche Kreise sollen aber bei zweckmäßig gewählten Constructionsbeispielen gar nicht vorkommen, und deshalb kann der Schüler den andernfalls nothwendigen *kleinen* Zirkel (Stiftkopfzirkel) entbehren.

führen, daß ihre Schraube nach außen (vom Lineal abgewendet) steht. Sie wird mit Tusch entweder mittels eines Pinsels oder einfach durch schiefes Eintauchen gefüllt, soll aber, wenn nicht ausnahmsweise sehr starke (breite) Linien zu ziehen sind, nicht zuviel Tusch auf einmal aufnehmen, denn dieser trocknet an der Spitze bald ein, wodurch das Ausfließen des Restes unterbrochen wird. Versagt eine noch nicht geleerte Feder den Dienst, so muß sie ausgeputzt und neu gefüllt werden. Beim Abbrechen der Arbeit ist jedenfalls die Feder sorgfältig zu reinigen, was auch dann leicht geschehen kann, wenn sie kein Charnier hat; der Schüler soll immer ein Stück Druckpapier bei sich führen, welches für diese Reinigung, für das vorhin erwähnte gelegentliche Ausputzen der Feder und für das äußerliche Abwischen ihrer Backen nach dem Füllen benützt wird.*) Auch die Zirkel (und vor allem ihre Stahltheile) sind stets nach dem Gebrauch mit einem zum Reißzeug zu legenden Stück weichen Leders abzureiben, besonders wenn die Hand des Schülers zum Schweiß geneigt ist.**) — 5) So lange die Aufgaben sich nur mit geraden Linien und Kreisen beschäftigen, dürfen die Bleistifte (sowohl der Handbleistift als der für das Bleirohr des Stückzirkels) nicht zu weich sein, freilich auch nicht so hart, daß sie in das Papier einschneiden. Statt konischer Spitzen giebt man ihnen besser meiselförmige, an den Ecken abgerundete Schneiden, und in diesem Falle sind als Handstifte die sogenannten Polygonalstifte (deren Hülse ein regelmäßiges Sechseck zum Querschnitt hat) denen mit cylindrischer Hülse vorzuziehen, weil dabei, indem man die Schneide parallel mit einer Seitenfläche der prismatischen Hülse schabt, das richtige Ergreifen des Stifts bequemer wird. — 6) Zur Beseitigung von Bleistiftlinien sollen die Schüler stets Kautschuk (Gummi elasticum) anwenden, nicht Radirgummi. Unter den im Handel vorkommenden Sorten des letzteren sind manche so schlecht, daß ihr Gebrauch sich von selbst verbietet, sofern sie nach einiger Abnützung das Blatt entweder beschmutzen oder mit einer Art von Sand überstreuen; aber auch gute Sorten taugen nicht, weil sie das Papier zu sehr angreifen.***) Radirgummi findet seine passende Verwendung nur da, wo mit Tusch ausgezogene Linien entfernt werden sollen, und selbst hier hat er nicht radical zu arbeiten, sondern die Tilgung der letzten Spuren dem Kautschuk zu überlassen, gerade so wie es früher unter Anwendung des Radirmessers Brauch war. Das Radirmesser wird durch Radirgummi in den allermeisten Fällen mit Vortheil ersetzt, kann indes noch manchmal neben jenem dienen an Stellen, deren Nachbarschaft besondere Schonung erheischt. Alle Correcturen müßen vor Abnahme des Papiers vom Reißbrett ausgeführt werden. Ist eine ganze Figur zu entfernen, so kann sie, wenn die ausgezogenen Linien nicht schon zu alt sind, mit einem in reines Wasser getauchten Schwamm weggewaschen werden; auch hier sind die letzten schwachen Reste, nachdem das Papier vollkommen trocken geworden ist, durch Kautschuk auszureiben. — 7) Die in den Händen der Schüler befindlichen Stücke Tusch und Carmin sieht man sehr häufig um die Reibfläche herum von äußerlichen, oft auch ziemlich tief gehenden Sprüngen und Rissen durchsetzt. Dies ist ein Zeichen, daß die Schüler nicht angehalten worden sind, das Stück nach jedesmaligem Anreiben sogleich mit Druckpapier abzutrocknen. Die Risse entstehen, wenn der Schüler das Stück naß weglegt, werden nach jeder Wiederholung dieser Unachtsamkeit größer und zahlreicher und führen zuletzt ein Abbröckeln herbei, welches schon in seinem ersten Beginn nachtheilig wird, weil in die angeriebene Flüßigkeit kleine Körnchen kommen, deren Anwesenheit in der Reißfeder das Ausfließen hindert. Ein Tuschstück, welches angefangen hat rissig zu werden, läßt

*) Niemals darf ein Schüler, wenn er seine Reißfeder außerhalb des constructiven Zeichenunterrichts, etwa zum Eintragen von Figuren in sein Geometrieheft, verwenden will, sie mit Tinte füllen.

**) Die besten Reißzeuge werden gefertigt in Aarau, Nürnberg, Pfronten (im bayerischen Algäu).

***) Beim Freihandzeichnen trifft man die Führung von Radirgummi gleichfalls als weitverbreitete Schülerunart, die nicht geduldet werden sollte.

sich dadurch repariren, daß man die Wände, soweit die Risse herabreichen, in Wasser anweicht, durch schräge Messerschnitte die weich gewordene Masse bis auf den Grund der Risse wegnimmt und dann das Stück sorgfältig trocken wischt; sind aber die Sprünge schon tief gegangen, so bleibt nichts übrig als das Stück umzukehren und das entgegengesetzte Ende zum Reiben zu verwenden. Eine andere, aus falscher Sparsamkeit entsprungene Unart ist es, wenn Schüler den in der Schale eingetrockneten Tusch noch für die nächste Arbeit mit verwenden wollen; beim neuen Anreiben entstehen dann Schüppchen, welche in der Reißfeder eben so schlimm wirken wie abgebröckelte Körnchen. Die Tuschschale oder Carminschale muß nach Schluß einer Arbeit geleert und gründlich ausgespült werden. — Damit in der Lehrstunde nicht Zeit mit dem Anreiben verloren werde, lassen manche Lehrer schon flüßigen Tusch (oder Carmin) in verstöpselten Gläschen mitbringen. Dagegen ist nichts zu erinnern, wenn nur die Schüler nicht auf die Meinung verfallen, es sei dann mit bloßem Ausgießen aus dem Gläschen gethan. Die Flüßigkeit im Glase wird immer etwas schwächer zu halten sein als für die Arbeit erforderlich ist, kann aber auch bei längerem Stehen eines Restes sich zu sehr verdicken; der richtige Grad ist daher erst in der Schale zu erreichen, im ersten (normalen) Falle durch Nachreiben, im zweiten durch Verdünnung.

Das Wichtigste für den Unterricht ist die Wahl der Constructionsaufgaben. Hier werden öfters Anfangsübungen übergangen, welche unbedeutend scheinen, aber im Fortgang ihre Bedeutung fühlbar machen. Gerade den unscheinbarsten Operationen ist Sorgfalt zu widmen, weil sie als Grundlagen aller späteren Constructionen immer wiederkehren und von ihrer exacten Ausführung das Gelingen der zusammengesetzteren abhängt. Es ist nöthig, den Gebrauch des Lineals, des Rechtwinkels, des Meßzirkels, des Stückzirkels je besonders einzuüben und erst dann Aufgaben folgen zu lassen, zu deren Lösung diese Werkzeuge zusammenwirken müßen.

1. Linealübungen.*) Gar nicht leicht ist, durch zwei gegebene Puncte eine Gerade genau zu ziehen, oder den Schnittpunct zweier Geraden scharf zu bestimmen. Gegeben wird beim constructiven Zeichnen ein Punct nicht durch einen Tupfen**), sondern durch zwei kurze sich kreuzende Striche; aber trotzdem ist, wenn zwei Puncte ziemlich nahe beisammen liegen, viel Achtsamkeit aufzubieten, um die Linealkante durch beide so zu legen, daß die hiemit bestimmte Gerade auch auf große Erstreckung die genaue Richtung einhält; ja es läßt sich oft eine geringe Ungenauigkeit im Anlegen gar nicht unmittelbar, sondern erst in ihren Folgen bemerken. Der Schnittpunct zweier Geraden, welche sich unter einem kleinen Winkel begegnen (oder einen sogenannten „langen Schnitt" geben), läßt sich nur durch Schätzung bestimmen und dann nicht immer sicher, so daß man sich oft nach einer dritten Linie umzusehen hat, welche aus theoretischen Gründen durch denselben Punct gehen muß, aber die eine der gegebenen Geraden unter einem größeren Winkel schneidet. Für diese beiden elementarsten Forderungen sind Uebungsconstructionen vorzunehmen, welche sich selbst controliren, ohne hiezu ein anderes Werkzeug als das Lineal zu erfordern. Die Selbstcontrole besteht meist darin, daß drei unabhängig von einander gefundene Puncte in gerader Linie liegen müßen, oder drei

*) Unter Hinweis auf eine frühere Bemerkung (S. 608) sei erinnert, daß sowohl an ein eigentliches Lineal als an die Schiene oder die Seite eines Schiebdreiecks gedacht werden darf.

**) Lehrer des constructiven Zeichnens haben zu bedauern, daß im Unterricht der Geometrie manche Lehrer gewiße Hauptpuncte einer Figur durch aufgesetzte starke Tupfen hervorzuheben pflegen, sogar gefundene Schnittpuncte mit solchen Tupfen überdecken, was für den Zeichner nichts anderes heißt als ein erlangtes Resultat sofort wieder vernichten. Die Schüler ahmen dies natürlich nach und bringen die Gewohnheit in den Unterricht des geometrischen Zeichnens mit hinüber, wo sie dann als schlimme Unart verpönt werden muß. Um unter den an einer Construction auftretenden Schnittpuncten den einen oder andern augenfällig herauszuheben, wird er im Bleistiftentwurf mit einem kleinen Ring umgeben, den man nach dem Ausziehen der Figur wieder entfernt. Dieses Mittel zur Hervorhebung wäre zweckmäßig auch im Geometrieunterricht anzuwenden.

einzeln erlangte Gerade nach einem Puncte convergiren sollen. Da es hiebei sich zuweilen fügt, daß diese drei Geraden einander parallel werden, oder daß von jenen drei Puncten der eine gar nicht wirklich entstehen kann, während die Verbindungslinie der beiden andern parallel einer Geraden ist, auf welcher der vermißte eigentlich hätte erscheinen sollen, und doch in beiden Fällen die Controle als zutreffend angesehen werden muß, so ist nöthig, daß der Lehrer gleich anfangs vom unendlich fernen Punct spricht und den Begriff ausreichend erläutert, damit der Schüler bereits orientirt sei, wenn späterhin aus dem angedeuteten Anlaß der unendlich ferne Punct sich ungesucht aufdrängt. Demnach hat der Lehrer zu erklären, daß die Forderung, durch einen Punct eine Gerade parallel einer andern zu ziehen, als specieller Fall schon einbegriffen sei in der Forderung, eine Gerade durch zwei gegebene Puncte zu legen, und daß eine Gruppe beliebig vieler durch das Schiebdreieck hergestellter Parallelen (ein „Parallelbüschel") einen besonderen Fall vom „Strahlbüschel" bilde, also die Parallelverschiebung des Dreiecks einer Drehung des Lineals um einen Punct entspreche. Damit ist schon gesagt, daß unter die „Linealübungen" auch Uebungen im Ziehen von Parallelen eingereiht werden müßen.

Den besten Stoff zu den vorhin verlangten Uebungsconstructionen liefern Lehrsätze aus der neueren Geometrie der Lage. Von den Beweisen ist hier nicht die Rede; der Schüler erkennt die Richtigkeit des bezüglichen Satzes aus dem Zutreffen der Construction und empfängt vielleicht aus dem Zeichnen eine Anregung zu späterem Studium der neueren Geometrie, wobei ihm dann das vorangegangene Zeichnen sehr zustatten kommen würde. Indes mag Schülern, welche bereits an stereometrische Anschauungen gewöhnt sind, als gelegentliche Zugabe auch ein Beweis gegeben werden, falls sich derselbe aus den leicht zu erweisenden Fundamentalsätzen der Centralprojection in Kürze erstellen läßt; und wenn der Lehrer außer jenen Fundamentalsätzen noch das Reciprocitätsgesetz mittheilt, kann der Schüler öfters aus einem Lehrsatz der Elementargeometrie die verwandten Lehrsätze selbständig ableiten. Eine einfache Uebung liefert z. B. der elementare Satz: schneidet man drei Parallelen durch zwei andere Parallelen und zieht in jedem der entstehenden (drei) Parallelogramme beide Diagonalen, so liegen die drei Schnittpuncte zusammengehöriger Diagonalen in einer geraden Linie und diese ist parallel zu den schneidenden Geraden. Aus diesem Satze folgen sogleich zwei andere Sätze, welche eine ganze Reihe neuer Uebungszeichnungen ergeben. Denkt man sich nemlich die zum ursprünglichen Satze gehörige Figur central projicirt, so daß statt der drei geschnittenen Parallelen drei in einen Punct zusammenlaufende Gerade und statt der zwei schneidenden Parallelen entweder zwei convergente oder wieder zwei parallele Gerade auftreten, so hat man die Verallgemeinerung des Satzes, welche dann so ausgesprochen werden kann: „läßt man von einem Puncte P drei Gerade ausgehen, von einem andern Puncte Q (der auch unendlich fern sein kann) zwei Gerade, und verbindet man in jedem der entstehenden vollständigen Vierseite*) die außer P und Q noch vorhandenen Ecken paarweise, so liegen die drei Schnittpuncte zusammengehöriger Verbindungslinien auf einer Geraden und diese geht durch Q." Der reciproke Satz aber lautet: „nimmt man auf einer Geraden p drei Puncte an, auf einer andern Geraden q zwei Puncte, und bringt man in jedem der hiedurch bestimmten vollständigen Vierecke die außer p und q noch vorhandenen Seiten paarweise zum Durchschnitt, so gehen die drei Verbindungslinien zusammengehöriger Schnittpuncte durch einen Punct und dieser liegt auf q." Auf Grund des ursprünglichen

*) Man tritt noch nicht in die neuere Geometrie ein, wenn man einige von ihr recivirte Namen gebraucht. Ein „vollständiges Vierseit" ist eine durch vier unbegrenzte Gerade dargestellte Figur; diese hat 6 Ecken (die Schnittpuncte der paarweise zusammengefaßten Geraden) und 3 Diagonalen. Ein „vollständiges Viereck" ist die Figur, welche entsteht, wenn man durch je zwei von 4 gegebenen Puncten eine unbegrenzte Gerade legt; diese Geraden bilden die 6 Seiten der Figur; den drei Diagonalen des Vierseits entsprechen im vollständigem Viereck drei Schnittpuncte von Seitenpaaren.

Satzes kann man die Uebung erweitern, indem man zwei Gruppen von je beliebig vielen Parallelen zu gegenseitigem Durchschnitt kommen läßt, wobei aber, damit die Figur nicht unschön verwickelt werde, sehr zu rathen ist, von den entstehenden Parallelogrammen nur diejenigen zu beachten, deren keines ein zweites als Theil enthält. Ebenso kann man auf Grund des verallgemeinerten Satzes zwei Strahlbüschel von je beliebig vielen Strahlen, oder einen Strahlbüschel und einen Parallelbüschel sich schneiden lassen, doch wieder unter der vorhin angerathenen Enthaltsamkeit. Auch der reciproke Satz würde sich natürlich zu einer Uebungserweiterung benützen lassen; diese muß aber entschieden widerrathen werden, da der Schüler schon bei der einfachen Form des Satzes schärfer achtzugeben hat als bei der zuvor genannten Uebung; dagegen kann man, unter Beschränkung auf drei und zwei Puncte, Variationen in der Construction eintreten lassen, indem man einen der drei p-Puncte, oder einen der beiden q-Puncte, oder auch einen p-Punct und einen q-Punct unendlich fern annimmt. — Zieht man in einem Parallelogramm die Diagonalen und durch deren Schnittpunct Parallelen mit den Seiten, so ergeben sich die Ecken eines zweiten, dem ersten eingeschriebenen Parallelogramms, dessen Seiten den Diagonalen des ersten parallel sind. Die Figur empfiehlt sich zu einer Zeichnungsübung, wobei jedoch die sämmtlichen Geraden über die vorkommenden Schnittpuncte hinaus nach beiden Seiten fortgesetzt sein müßen, damit sich der Parallelismus genau controliren läßt. Die Uebungsaufgabe erweitert sich, wenn man das zweite Parallelogramm als erstes betrachtet, das dabei auftretende dritte wieder als erstes, und so fort, bis die Parallelogramme zu kleinlich ausfallen. Man kann auch die Figur rückwärts weiter führen, indem man das ursprüngliche Parallelogramm wie das zweite ansieht, und obwohl hiebei die Figur von derselben Art bleibt, wird doch die Zeichnungsübung eine etwas andere; denn während der Schüler zuvor, nachdem einmal die beiden Parallelen zu den Seiten des ursprünglichen Parallelogramms gezogen sind, immer nur Puncte zu verbinden und jede Verbindungslinie auf ihre parallele Lage zu prüfen hatte, muß er jetzt wiederholt durch gegebene Puncte Parallelen zu gegebenen Geraden ziehen und zusehen, ob zwei solche Gerade sich genau auf einer schon vorhandenen Linie begegnen. Läßt man es aber bei der ursprünglichen einfachen Figur (mit nur zwei Parallelogrammen) bewenden und betrachtet dieselbe als Centralprojection einer andern, so erscheint als diese andere ein vollständiges Vierseit mit seinen drei Diagonalen, den zwei vom Schnittpunct der beiden inneren Diagonalen nach den noch freien Ecken gehenden Geraden, und einem zweiten Vierseit, von dessen 6 Ecken vier mit Puncten zusammenfallen, in denen jene beiden Geraden das ursprüngliche Vierseit schneiden, während die zwei andern Ecken dort liegen, wo die äußere Diagonale von den beiden inneren geschnitten wird. Man hat also veränderten Uebungsstoff in der neuen Figur, bei welcher zweimal je vier Gerade in einem Punct zusammentreffen müßen; und will man noch weiter gehen, so kann die Figur in ganz ähnlicher Weise fortgesetzt werden wie die Parallelogrammfigur; man erhält ein drittes, viertes, fünftes ꝛc. Vierseit, und von jedem solchen fallen die zwei letztentstehenden Ecken (abwechselnd) mit zweien der vier festen Puncte zusammen, welche sich (entsprechend den an der Parallelogrammfigur vorkommenden Richtungen der vier Parallelbüschel) schon beim ersten Vierseit auf dessen äußerer Diagonale gezeigt haben. Variationen der Construction ergeben sich, wenn man zwei Seiten des ersten Vierseits parallel annimmt, oder wenn man dasselbe so gestaltet, daß die äußere Diagonale mit einer innern parallel wird, wo dann in beiden Fällen einer der erwähnten vier festen Puncte in unendlicher Entfernung verschwindet.*) — Werden zwei Dreiecke so gezeichnet, daß die Seiten des einen den Seiten des andern parallel sind, so schneiden sich die drei Geraden, welche je zwei einander entsprechende Ecken verbinden, in einem Punct. Dieser elementare Satz kann einerseits zu einer Zeichnungsübung dienen, andererseits zur Lösung

*) Will man dabei auch schon den Meßzirkel zur Verwendung kommen lassen, so muß sich erproben, daß von den drei übrigbleibenden wirklichen Puncten der eine genau die Mitte zwischen den beiden andern einnimmt.

der Aufgabe: durch einen gegebenen Punct eine Gerade nach dem unzugänglichen (außerhalb des Zeichnungsblattes liegenden) Schnittpunct zweier gegebenen Geraden zu ziehen. Die zum Satze gehörige Figur liefert in ihrer Centralprojection eine andere Uebungsconstruction mit dem erweiterten Lehrsatze: „liegen zwei Dreiecke so, daß die drei Schnittpuncte entsprechender Seitenpaare*) auf eine Gerade fallen, so schneiden sich die drei Verbindungslinien entsprechender Ecken in einem Puncte.“ Man kann in die Construction statt zweier Dreiecke deren beliebig viele aufnehmen, wenn man den Satz formulirt wie folgt: „drehen sich die Seiten eines veränderlichen Dreiecks um drei in gerader Linie liegende Puncte, während zwei Ecken auf festen Geraden fortrücken, so bleibt auch das dritte Eck auf einer festen Geraden, welche durch den Schnittpunct der beiden letztgenanten geht.“ Dieser Satz ist aber nur ein besonderer Fall des allgemeinen Satzes: „bleiben sämmtliche Seiten eines veränderten Polygons nach festen Puncten gerichtet, welche auf einer Geraden liegen, und verschieben sich dabei alle Ecken bis auf eines in Geraden, welche nach einem Puncte convergiren, so bewegt sich auch das letzte Eck in einer durch den nemlichen Punct gehenden Geraden.“ Wie man leicht einsieht, müßen dabei auch die Diagonalen des veränderlichen Polygons nach festen Puncten auf der die Drehpuncte der Seiten enthaltenden Geraden laufen, so daß sich reicher Stoff zu Uebungen darbietet. — Nicht so einfach zu begründen sind zwei andere, gleichfalls für Zeichnungsübungen sehr geeignete Lehrsätze. Versteht man unter „Sechseck“ jede Figur, welche entsteht, wenn man von 6 in beliebiger Ordnung numerirten Puncten je zwei benachbarte durch eine Gerade verbindet, und nennt man das erste und vierte Eck „Gegenecken,“ ebenso das zweite und fünfte, das dritte und sechste, so besteht der Satz: „gehen je drei Seiten eines Sechsecks (oder ihre Verlängerungen) durch einen Punct, so schneiden sich die drei Verbindungslinien der Gegenecken in einem Punct.“**) Und wenn man in entsprechendem Sinne den Ausdruck „Gegenseiten“ gebraucht, hat man den reciproken Satz: „liegen je drei Ecken eines Sechsecks in gerader Linie, so liegen die drei Schnittpuncte je zweier Gegenseiten auf einer Geraden.“ Die Vorschrift zu einer Figur, an welcher sich der letzte Satz zweimal erweisen muß, läßt sich auch in folgender Weise geben. Man zeichne ein beliebiges Viereck und seine beiden Diagonalen, nehme von zwei gegenüberliegenden Seiten jede als Grundlinie eines Dreiecks, dessen Spitze in der andern liegt, und bestimme die 4 Puncte, in denen sich je zwei der von den Spitzen auslaufenden Dreiecksseiten (nöthigenfalls verlängert) schneiden; dann müßen von diesen Puncten zwei in gerader Linie mit dem Schnittpunct der Diagonalen liegen, die zwei anderen in gerader Linie mit dem Schnittpunct der nicht zu den Dreiecken gehörigen (verlängerten) Vierecksseiten, und zwar gilt der eine oder der andere Fall, je nachdem jedes Paar der zum Durchschnitt kommenden Dreiecksseiten von den Enden einer Seite des Vierecks ausgeht, oder von den Enden einer Diagonale. (Man sieht, daß die Seiten des betreffenden Sechsecks, unter denen immer die sich kreuzenden Dreiecksseiten vorkommen, im ersten Falle vervollständigt werden durch die Diagonalen, im zweiten durch die nicht zu den Dreiecken gehörigen Seiten des Vierecks.) Läßt man den zweiten Fall aus der Figur weg, so kann man dafür in diese, ohne ihre Deutlichkeit zu beeinträchtigen, beliebig viele Wiederholungen des ersten Falles aufnehmen, indem man eines der Dreiecke unverändert beibehält, die Spitze des andern aber auf der bezüglichen Geraden verschiebt.

An diese reinen Linealübungen kann man ähnliche anschließen, wenn man neben

*) Die „Seiten“ sind hier nicht als begrenzte Strecken, sondern erforderlichenfalls in Verlängerung zu denken.

**) Für eine erste Zeichnung wird man zwei Gruppen von je drei aus einem Puncte entspringenden Geraden so annehmen, daß die 9 Schnittpuncte sich ohne Rückverlängerung einer Geraden ergeben; läßt man dann auf jeder Geraden einen der ihr angehörigen Kreuzungspuncte außer Betracht, so bestimmen die 6 übrigbleibenden die Ecken für ein Sechseck der verlangten Art. (Man hat hiebei die Wahl unter 6 verschiedenen Sechsecken.)

den Geraden auch einen Kreis zuläßt. Der Satz, daß an jedem um einen Kreis beschriebenen Sechseck die drei Verbindungslinien je zweier Gegenecken sich in einem Puncte schneiden, giebt Anlaß zu mancherlei Figuren, je nachdem man das Sechseck mit lauter ausspringenden oder mit zum Theil einspringenden Winkeln annimmt oder auch als ein verschränktes. Da die Berührungspuncte der 6 Tangenten dabei außer Spiel bleiben, hat man diese Tangenten nur durch achtsames Anlegen des Lineals zu ziehen. Wohl aber kommt ein Berührungspunct in Betracht, wenn man denselben als gemeinsamen Berührungspunct zweier, einen flachen Winkel bildenden Seiten ansieht, also das Sechseck in ein Fünfeck übergehen läßt, welches nur durch Einrechnung eben jenes Berührungspunctes unter die Ecken noch als Sechseck erscheint. Der Satz nimmt dann die Form an: „zieht man in einem um den Kreis beschriebenen Fünfeck aus den Endpuncten einer Seite nach den beiden Nachbarecken Diagonalen, so trifft eine durch den Schnittpunct dieser Diagonalen und das noch übrige Eck gelegte Gerade in den Berührungspunct jener Seite." Zur Genauigkeitsprobe ist hier die Beiziehung des rechten Winkels am Schiebdreieck erforderlich, indem sich bestätigen muß, daß der nach dem zuletzt erhaltenen Schnittpunct gerichtete Halbmesser senkrecht auf der Fünfecksseite steht. Durch ähnliche Ausdeutung wie vorhin läßt sich auch ein umschriebenes Viereck als umschriebenes Sechseck umfassen. Je nachdem man die als Ecken mitzuzählenden Berührungspuncte auf zwei benachbarten oder auf zwei einander gegenüberliegenden Seiten des Vierecks wählt, ergeben sich für den modificirten Sechseckssatz zwei neue Formen, von denen hier nur die zweite (unter doppelter Anwendung des Ursatzes) Ausspruch finden mag; nemlich: „werden in einem um den Kreis beschriebenen Viereck je die Berührungspuncte zweier gegenüberliegenden Seiten verbunden, so gehen beide Verbindungslinien durch den Schnittpunct der Diagonalen." (Bei Zeichnung der Figur sind nach dem Ziehen der Tangenten zunächst die vier Berührungspuncte mittels des Rechtwinkels zu bestimmen, und die Probe besteht dann darin, daß vier Gerade sich genau in einem Puncte schneiden.) Endlich kann man das Sechseck auf ein Dreieck reduciren, wobei man zu dem Satze gelangt: „die drei Geraden, welche die Ecken eines dem Kreise umschriebenen Dreiecks mit den Berührungspuncten der gegenüberliegenden Seiten verbinden, treffen in einem Puncte zusammen." — Wird dem Kreise irgend ein Sechseck einbeschrieben, „so liegen die drei Schnittpuncte je zweier Gegenseiten auf einer Geraden." Aus diesem Lehrsatze entspringen wieder Sätze über ein in den Kreis beschriebenes Fünfeck, Viereck, Dreieck, wenn man eine oder zwei oder drei der Sechsecksseiten (Kreissecanten) durch ein bis zum Ineinanderfallen fortgesetztes Zusammenrücken ihrer Endpuncte (unter Beachtung der durch die veränderliche Secante bezeichneten Richtung) in Tangenten übergehen läßt und diese statt der verschwundenen Seiten zählt.*) — Werden die zwei Paar Puncte, in denen zwei parallele Secanten einem Kreise begegnen, durch zwei Paar Gerade verbunden, so liegen die zwei Schnittpuncte dieser Paare auf dem zu den Secanten senkrechten Durchmesser des Kreises. Durch Hinzufügen einer dritten, vierten ꝛc. Secante, parallel zu den ersten, erhält man eine Zeichnungsübung, und diese führt auf eine andere, wenn man die parallelen Secanten durch solche ersetzt, welche sämmtlich durch einen Punct P gehen. Man kann diesen Punct zuerst außerhalb, dann innerhalb des Kreises wählen; im ersteren Falle geht die Gerade G, auf welcher sich die Verbindungslinien schneiden müßen, durch die Berührungspuncte der vom gewählten Punct P aus an den Kreis gezogenen Tangenten. In beiden Fällen treffen sich auf der nemlichen Geraden G auch je zwei Tangenten, deren Berührungspuncte auf einer durch P gehenden Secante genommen sind. Es ist jedoch rathsam, diesen letzteren Satz an neuen Figuren darzustellen, da eine Combination beider Sätze die Zeichnung mit Linien überhäufen würde. Der zweite Satz und mithin auch

*) Für das Viereck z. B. erhält man, unter doppelter Benützung des betreffenden Satzes, den Lehrsatz: „liegen die Ecken eines Vierecks in einem Kreise, so schneiden sich je zwei durch gegenüberliegende Ecken an den Kreis gezogene Tangenten auf der Geraden, welche die Schnittpuncte je zweier gegenüberliegenden Seiten verbindet."

die zugehörige Zeichnungsübung läßt sich umkehren, nemlich: verschiebt man einen Punct, aus welchem zwei Tangenten an einen Kreis zu ziehen sind, auf einer beliebig gewählten Geraden (welche entweder den Kreis schneiden oder ganz außerhalb desselben liegen kann), so geht die Verbindungslinie der beiden Berührungspuncte durch einen festen Punct.*)

Von zwei Kreisen ausgehend, erhält man eine neue Gruppe Linealübungen aus den Lehrsätzen über die Aehnlichkeitspuncte, wobei es jedoch, zur Vermeidung unklarer Figuren, räthlich ist, die Kreise immer ganz außereinander anzunehmen. Schon der allbekannte Satz eignet sich, daß die Verbindungslinie der Endpuncte zweier in beiden Kreisen sich parallel entsprechenden Radien entweder durch den äußern oder durch den innern Aehnlichkeitspunct geht, je nachdem diese Radien gleichläufig oder gegenläufig sind. Hieran läßt sich ein Figurenpaar zu dem Satz anreihen: „Denkt man sich zwei entsprechende Radien um die Kreismittelpuncte gedreht und immer den Endpunct des einen mit dem Anfangspunct des andern verbunden, so ist der geometrische Ort für den Schnittpunct beider Verbindungslinien ein Kreis, entweder um den innern oder um den äußern Aehnlichkeitspunct, je nachdem sich jene Radien gleichläufig oder gegenläufig entsprechen." Empfehlenswerth sind ferner die beiden Figuren zu dem Satze: „Zieht man in dem einen Kreise parallele Sehnen, bestimmt zu jeder die im andern Kreise ihr nach dem äußern (innern) Aehnlichkeitspunct entsprechende und verbindet an jedem Paar entsprechender Sehnen die einander nicht entsprechenden Endpuncte, so fallen die Schnittpuncte zusammengehöriger Verbindungslinien auf eine Gerade, welche durch den innern (äußern) Aehnlichkeitspunct geht." Selbstverständlich sind auch die Sätze zu brauchen, welche sich ergeben, wenn man neben die Kreise zwei nach dem einen oder dem andern Aehnlichkeitspunct sich entsprechende Polygone stellt. — Bei Hinzunahme eines dritten Kreises**) hat man Anlaß, die Figur zu dem Satze zeichnen zu lassen, daß von den drei Paar Aehnlichkeitspuncten viermal je drei Puncte auf einer Geraden liegen. Ferner kann man bei drei Kreisen an die Potenzlinien für je zwei derselben denken, indem diese drei Potenzlinien sich in einem Puncte schneiden müßen; und hiezu gehören verschiedene Figuren, je nachdem die Kreise sämmtlich außereinander liegen oder Schnittpuncte liefern.

2) Zirkelübungen. — Hier liegen passende Beispiele in großer Anzahl so nahe, daß besondere Hinweisungen fast entbehrlich sind, wenigstens sehr beschränkt werden können. Diese Uebungen zerfallen übrigens in zwei wesentlich verschiedene Gruppen, sofern der Zirkel entweder zum Kreisschlagen oder bloß als Meßinstrument verwendet wird.

A. Unter den Uebungen im Kreisschlagen darf eine der einfachsten aber wichtigsten nicht fehlen: das Zeichnen einer Anzahl concentrischer Kreise. Mit derselben sollte begonnen werden, damit der Schüler möglichst bald erlerne, einen Druck auf die das Centrum bezeichnende Zirkelspitze zu vermeiden (vgl. S. 609), der sich durch ein gebohrtes Loch straft. Die späteren Uebungen werden hauptsächlich nach richtigem Schneiden oder

*) Ein mit Geometrie vertrauter Zeichnungslehrer erkennt in den zuletzt angeführten Sätzen sofort die Polaritätssätze, welche, gleich den Sechseck-Sätzen, für jeden Kegelschnitt gelten, selbst wenn derselbe durch zwei Gerade oder auch durch eine doppelt gedachte Gerade vertreten ist, wie es weiter oben (vor Beiziehung eines Kreises) bei den entsprechenden Sätzen der Fall war. — Ein solcher Lehrer wird die Zahl der zu Uebungen benützbaren Sätze aus der Geometrie der Lage selbständig vermehren können.

**) Solange man nur zwei Kreise betrachtet, können dem Schüler (wenn man ihm überhaupt Nachweisungen als Zugabe zu den Constructionen gönnt) alle auf die Aehnlichkeit bezüglichen Sätze leicht bewiesen oder vielmehr aus bloßer räumlicher Anschauung hergeleitet werden, indem man ihm einen aufrechten Kreiscylinder und dessen Centralprojection auf eine zu den begrenzenden Kreisen parallele Ebene vor Augen stellt. Der Halbirungspunct der Cylinderaxe projicirt sich als innerer, der unendlich ferne Punct der Axe als äußerer Aehnlichkeitspunct für die beiden Kreise, welche die Projectionen jener Grenzkreise darstellen.

Berühren mehrerer Kreise trachten, wobei eine der ersten die sein mag, daß man die Peripherie eines Kreises in sechs gleiche Theile theilen und um jeden Theilpunct einen Kreis mit dem Halbmesser des getheilten beschreiben läßt; das Gelingen der Figur hängt nicht bloß von der Genauigkeit der Theilung ab, sondern auch davon, daß die Zirkelöffnung sich während der Arbeit nicht verändere. Besondere Uebungen sind nöthig für rechtzeitiges Anhalten im Zuge eines Kreisbogens; hiezu empfehlen sich Figuren, bei denen mehrere Kreisringe sich gleichsam durchschlingen, so daß ein Theil eines Ringes unter dem benachbarten verschwindet. (Man kann z. B. an die erwähnte von der Sechstheilung eines Kreises ausgehende Zeichnung anknüpfen, indem man noch sechs neue, den vorigen concentrische Kreise mit größerem Halbmesser zufügt; diese neuen Kreise mögen etwas stärker ausgezogen werden als die ersten; die ursprüngliche, die 6 Mittelpuncte tragende Kreisperipherie wird dabei gar nicht mit Tusch überzogen.) — Die Schüler müßen jedenfalls darin geübt werden, Kreise zu zeichnen, welche nach gegebenen Bedingungen andere Kreise oder gerade Linien berühren. Hiezu liefern die beim Geometrieunterricht vorkommenden einschlägigen Aufgaben und Lehrsätze dem Zeichenunterricht Stoff.*) Dienlich ist auch das Zeichnen des Ovals (nach der bekannten Construction), sowie der Evolvente eines regelmäßigen Polygons (etwa eines Sechsecks). Noch bedeutsameren Stoff aber kann der Lehrer aus der geometrischen Ornamentik herholen, — bedeutsamer, weil dabei zugleich das Schönheitsgefühl der Schüler Nahrung erhält Die Ornamente aus verschiedenen Stilen bieten häufig genug Kreise oder Kreisbögen dar, welche unter sich oder mit Geraden in Berührung stehen. Besonders reich daran ist bekanntlich das gothische Maßwerk, über dessen Constructionen ein Lehrer keine bessere Belehrung finden könnte als in der trefflichen Arbeit von E. Reusch: „Der Spitzbogen und die Grundlinien seines Maßwerks" (Stuttgart, 1854).

B. Das Abnehmen und Uebertragen von Maßen kommt bei Gelegenheit zusammengesetzter Constructionen sehr oft vor; gleichwohl (oder gerade deshalb) sollte es zuvor direct und eigens geübt werden. Ein ganz lehrreiches Uebungsbeispiel ist schon vorhin berührt worden, als von der Sechstheilung eines Kreises die Rede war; jeder Schüler weiß, daß sich der Halbmesser als Sehne gerade sechsmal in die Peripherie eintragen lassen muß, aber keinem wird es auf's erstemal gelingen, nach dem Umhertragen genau wieder im Ausgangspunct einzutreffen. Anderweitige Uebungen lassen sich z. B. an den harmonischen Vierstrahl knüpfen. Wird eine beliebige Strecke AB um ihre eigene Länge nach C verlängert, durch einen außerhalb der Geraden AB gewählten Punct O und jeden der drei Puncte A, B, C je eine Gerade gelegt, eine vierte Gerade durch O parallel zu AB gezogen, endlich eine Parallele mit irgend einem der von O ausgehenden vier Strahlen angenommen, so muß sich jedesmal zeigen, daß von den drei Puncten, in denen diese Parallele die drei übrigen Strahlen trifft, der eine gleiche Abstände von den beiden andern hat.**)

Gewißermaßen einen Uebergang von A zu B bilden die Fälle, wo auf einer Linie ein Punct einzuschneiden ist, welcher von einem nicht der Linie selbst angehörigen Puncte P eine gegebene Entfernung E haben soll. Die hiebei nöthigen ganz kurzen Kreisbögen werden (wenn sie nicht etwa zur Erklärung der Figur mit Tusch zu ziehen sind) nicht

*) Anziehend für die Schüler ist der in den elementaren Geometrieunterricht nicht überall aufgenommene Satz: „Drei Kreise, von denen der eine die Seite AB eines Dreiecks ABC in A berührt und durch C geht, der andere die BC in B berührt und durch A geht, der dritte die CA in C berührt und durch B geht, schneiden sich in einem Puncte."

**) Man kann den erwähnten Vierstrahl noch zu einem andern Versuch benützen, indem man eine zu keinem der Strahlen parallele Gerade annimmt, welche die OA in a, die OB in b die OC in c, den vierten Strahl in d schneiden mag. Werden nun vom Scheitel S eines beliebigen Winkels aus auf dem einen Schenkel die Stücke ab und cb, auf dem andern die Stücke ad und cd so abgeschnitten, daß Sb'=ab, Sb''=cb, Sd'=ad, Sd''=cd, so müßen die Verbindungslinien b'd' und b''d'' parallel sein.

mit dem Bleirohr des Steckzirkels angegeben, sondern, zu größerer Schärfe, mit der Spitze des Meßzirkels leicht eingeritzt, natürlich unter möglichster Schonung dieser Spitze.*) Das Einschneiden in eine gerade Linie wird unsicher, wenn die gegebene Entfernung E den Abstand des Punctes P von der Geraden nur um verhältnismäßig weniges übertrifft; in einem solchen Falle bestimmt man genau den mit P gegen die Gerade symmetrisch liegenden Punct P'**) und schneidet aus ihm mit E den zum Mittelpunct P gehörigen Bogen; der Schnittwinkel beider Bögen ist das Doppelte des Winkels zwischen der Geraden und dem ursprünglichen Bogen. Für das Einschneiden in Kreise kann ein geometrisch gebildeter Lehrer eine Reihe sich selbst controlirender Uebungsbeispiele aus Mascheroni's „Geometrie des Zirkels" holen.***)

Bei der Bestimmung eines Punctes durch Kreuzbögen ist häufig das Augenmaß in Anspruch zu nehmen, damit man mit kurzen Bögen ausreiche. Am leichtesten ist die vorgängige Schätzung, wenn ein Punct gleiche (übrigens noch beliebige) Abstände von zwei gegebenen Puncten erhalten soll, wie z. B. bei der einfachen Uebungsaufgabe, oberhalb und unterhalb einer gegebenen Strecke eine Anzahl von Puncten so zu bestimmen, daß sie auf das nachher zu ziehende Mittelloth der Strecke zu liegen kommen müßen. Schon schwieriger wird es, annähernd die Lage für die Spitze eines gleichseitigen Dreiecks vorauszusehen, von welchem die Grundlinie vorliegt. Auch bei ungleichen Abständen soll der Schüler zunächst schätzen; es empfiehlt sich, von ihm zu fordern, daß er, wenn über einer gezeichneten Basis ein Dreieck mit gegebener zweiter und dritter Seite zu construiren ist, ohne zu großen Fehler die muthmaßliche Stelle des fehlenden Ecks angebe. Nachdem Stärkung des Augenmaßes schon früher für nothwendig erklärt worden ist, mag hier Gelegenheit genommen werden, insbesondere noch des Halbirens zu gedenken. Um eine nicht zu lange Strecke zu halbiren, wird zunächst aus ihren beiden Endpuncten die wahrscheinliche Hälfte einwärts abgetragen; die so erhaltenen Puncte (welche durch leichtes Einritzen augenfälliger werden) dürfen nur einen sehr kleinen Abstand zwischen sich lassen; nach der abgeschätzten Mitte dieses Abstands greift man dann mit dem im einen Endpunct der Strecke eingesetzten Zirkel und prüft durch Umschlagen, ob man jetzt die genaue Hälfte der ganzen Strecke habe; bei hinreichender Uebung muß dies zutreffen, ohne daß eine Wiederholung nöthig wird. Ist die gegebene Strecke zu groß

*) Geometrisch gesprochen ist eigentlich auch das Abtragen einer Strecke auf einer Geraden von einem Puncte der Geraden aus ein Schneiden dieser Geraden durch einen Kreis, und in der That muß solches Abtragen als Einschneiden geschehen, wenn die abzutragende Strecke so groß ist, daß sie den Zirkel im stumpfen Winkel öffnet; man erhält dann den Endpunct nur durch Einritzen scharf, falls man nicht vorzieht, die Strecke zu zerlegen und stückweise abzutragen.

**) Dies geschieht am besten, indem man aus P zweimal die Gerade mit einer Entfernung F schneidet, welche beträchtlich größer ist als E, und dann aus diesen Schnittpuncten jenseits der Geraden zwei Bögen vom Halbmesser F sich kreuzen läßt.

***) Eine deutsche Uebersetzung dieser Schrift hat Grüson geliefert unter dem Titel: „Gebrauch des Zirkels" (Berlin, 1825). — Mascheroni löst eine große Zahl geometrischer Aufgaben durch den Zirkel allein, ohne Lineal. Von denselben wären für Zeichnungsübungen nur solche auszuwählen, bei denen die Constructionsvorschrift leicht faßlich ist; z. B. „auf einem gegebenen Kreis die Puncte zu finden, welche mit zwei gegebenen Puncten in gerader Linie liegen müßen," oder: „zu zwei gegebenen Ecken eines Quadrats die beiden übrigen Ecken zu bestimmen." (Die Lösung der erstern Aufgabe kann von einem der Geometrie kundigen Schüler selbst gefunden werden; sie kommt darauf hinaus, daß die gesuchten Puncte einem zweiten Kreise angehören, der denselben Halbmesser wie der gegebene hat, und dessen Centrum mit dem Centrum des gegebenen symmetrisch liegt gegen die durch die gegebenen Puncte gedachte Gerade. Die Lösung der andern Aufgabe lautet: Sind AB die gegebenen Ecken, so beschreibe man um A einen Kreis durch B, gebe auf ihm die Puncte C, D, E so an, daß BCDE die Hälfte eines regelmäßigen Sechsecks wäre, bestimme einen Punct S, welcher sowohl von B als von E um BD absteht, und schneide aus B den Kreis BCD durch einen Bogen vom Halbmesser AS; dann ist der Einschnittspunct P das dritte Eck des Quadrats, dessen viertes Eck sich durch Kreuzbögen aus P und B ergiebt.)

für einen sichern Ueberblick, so wird sie zuerst durch beiderseitiges Wegnehmen gleicher Stücke auf ein faßliches Maß verringert. Begrenzte Kreisbögen werden auf ihre Halbirung ebenso behandelt wie geradlinige Strecken.

4) Uebungen mit dem Rechtwinkel des Schiebdreiecks ergeben sich aus manchen Lehrsätzen der Elementargeometrie, unter denen der Satz von den drei in einem Puncte sich schneidenden Höhen eines Dreiecks und der vom Peripheriewinkel des Halbkreises voranstehen. Letzterer Satz wird in der Form verwendet, daß der Zeichner durch einen Punct A eine Anzahl gerader Linien zieht, aus einem zweiten Puncte B Lothe auf sie fällt und schließlich prüft, ob ein dem Durchmesser AB entsprechender Kreis sämmtliche Fußpuncte aufnimmt.

Wenn nun die bisher aufgezählten Uebungen in Führung der wichtigsten Zeichenapparate abgemacht sind, beginnt ein zweiter Theil des Unterrichts, für den Schüler schwieriger als der erste. Es gilt jetzt, stetige Curven zeichnen zu lernen, welche keine Kreise sind, aber einem geometrischen Erzeugungsgesetz folgen. Da durch Constructionen auf Grund des betreffenden Gesetzes immer nur eine Reihe vereinzelter Puncte oder Tangenten einer solchen Curve erlangt werden kann, so bleibt die Herstellung einer lückenlosen Peripherie dem Zuge aus freier Hand überlassen. Mit diesem vervollständigenden Zuge werden selbst solche Schüler, welche schon eine erkleckliche Fertigkeit im Freihandzeichnen erworben haben, anfangs nicht sogleich zurechtkommen; dem Auge muß erst ein sicheres Gefühl für gesetzmäßige Stetigkeit einer krummen Linie angebildet werden, eine gesteigerte Empfindlichkeit für Abweichungen vom Gesetz. Fehler im Zug der Linie lassen sich allerdings, gerade wegen der Unerbittlichkeit des geometrischen Gesetzes, leichter warnehmen als beim Freihandzeichnen nach einer Vorlage; aber schwer wird es dem Anfänger, den erkannten Fehler richtig zu verbessern. Ehe man Reinzeichnungen auf dem Reißbrett ausführen läßt, muß zuvor eine ziemliche Anzahl von Beispielen im Entwurfheft (vgl. S. 607) gezeichnet worden sein; auch ist es gut, den Schülern genau gezeichnete stetige Curven vorzuzeigen, sie aufmerksam zu machen auf die Unterschiede zwischen einer solchen Curve und einer aus berührend verbundenen Kreisbögen gebildeten nachahmenden Gestalt, z. B. auf das Unschöne einer sogenannten „Linsenlinie“ (deren Hälfte an Bauten der Spätrenaissance öfters eine halbe Ellipse vertreten soll), gegenüber einer wirklichen Ellipse. Mit dem Gefühl für gesetzliche Stetigkeit wächst zugleich das Verständnis für die Schönheit krummliniger Formen. Auch wo der Schüler ein Gesetz noch nicht kennt, soll er bei einer ihm vorgelegten Curve im Stande sein, zu beurtheilen, ob sie überhaupt gesetzmäßig entstanden sein könne oder willkürlich erfunden sein werde, und im letzteren Fall, ob die Hand des Zeichners von richtigem Sinn für innere Harmonie (einem unbewußten Gesetz) geleitet worden sei oder nicht. Der Lehrer mag an der Schultafel aus freier Hand eine Curve mit absichtlichen Verstößen gegen stetigen Verlauf zeichnen und von Schülern die Stellen aufzeigen lassen, wo solche Verstöße sich verrathen.

Für das Zeichnen von Curven kommen weichere Bleistifte in Anwendung als für das Ziehen gerader Linien, und sie werden selbstverständlich konisch gespitzt (nicht meißelartig geschärft, wie für Gerade). Mit Tusch ausgezogen darf eine Curve erst dann werden, wenn ihre Bleistiftzeichnung in allen Theilen berichtigt und festgestellt ist. Das Ausziehen geschieht entweder frei mit kleinen Stahlfedern, oder unter Benützung von Schablonen mit der Reißfeder. Beides muß besonders gelernt und geübt werden; das freie Ausziehen ist das bei weitem schwierigere, aber auch die richtige Anwendung der Schablonen (Curvenlineale, Schwunghörner) versteht sich keineswegs von selbst. Der Anfänger ist in Versuchung, einem Bogen des angelegten Curvenlineals zu weit nachzugehen, wenn er nicht gar meint, man könne dasselbe schon zur ersten Verbindung mehrerer einzeln construirter Peripheriepuncte benützen und somit die Bleistiftzeichnung umgehen. Das Aufsuchen des Linealbogens, welcher sich der bereinigten Bleistiftzeichnung da oder dort auf eine mäßige Strecke am besten anschmiegt, der rechtzeitige Wechsel des Bogens

und das Vermeiden jeder Spur von diesem Wechsel fordern Umsicht und Achtsamkeit. Sonderbarerweise trifft man zuweilen bei Lehrern die Meinung, die Anwendung von Curvenlinealen sei etwas unerlaubtes, wie etwa beim Freihandzeichnen das Messen mit dem Zirkel, und solche Lehrer verbieten das Hülfsmittel oder üben wenigstens ihre Schüler nicht darauf ein. Unerlaubt wäre nur, wenn ein Schüler eine am Curvenlineal ausgezogene Peripherie für eine frei gezogene ausgeben wollte, wodurch aber kein kundiger Lehrer sich täuschen lassen würde. Die verständige Benützung von Krummlinealen ist beim geometrischen Zeichnen eben so geboten wie die Verwendung des geraden Lineals, denn das Ziel dieses Zeichnens ist richtige, genaue und saubere Darstellung; der Zeichner hat nicht bloß die Berechtigung, sondern die Verpflichtung, einer von ihm mit möglichster Sorgfalt in Bleistift hergestellten Peripherie die richtige Schärfe und Deutlichkeit auch beim Ausziehen mit Tusch zu wahren. Wo man also ein Krummlineal so anwenden kann, daß der Bleistiftzeichnung nicht die geringste Gewalt geschieht, da soll man es stets verwenden. Nur weil die Bedingungen seiner Verwendbarkeit nicht immer zutreffen, darf von ihm der Zeichner nicht abhängig sein; vielmehr muß dessen Hand Sicherheit genug haben, in Fällen, wo die Natur einer Curve keine Benützung des Krummlineals gestattet, das säuberliche Ausziehen frei zu besorgen. Sehr zu empfehlen ist, für jede beim Unterricht vorkommende Curve zwei Bleistiftzeichnungen machen zu lassen, von denen dann die eine frei, die andere mit Krummlineal ausgezogen wird. Von den käuflichen Curvenlinealen sind leider die meisten unzweckmäßig geformt; ohne Verständnis des höheren Bedürfnisses nach alten Mustern immer wieder copirt, enthalten sie gewöhnlich nur kreisartige Krümmungen und völlig regellose Flachbögen. Besser als jedes solche Curvenlineal ist eine kleine Sammlung von Schablonen, welche Segmente verschiedener Ellipsen, Parabeln und Hyperbeln darstellen; die elliptischen Segmente müßen etwas größer sein als der Ellipsenquadrant, damit die Scheitelkrümmungen noch hinein fallen; ebenso müssen parabolische und hyperbolische Segmente jedenfalls noch einen Bogen beiderseits vom Scheitel aufnehmen.*) Dergleichen Schablonen sollen sich die Schüler selbst anfertigen, sobald sie (im Entwurfheft) die Construction der Kegelschnittlinien gelernt und geübt haben. Sie sind anzuweisen, auf dünnen, glattgehobelten Brettchen aus weichem (Linden- oder Ahorn-) Holz eine solche Curve genau in Bleistift zu zeichnen, in der Nähe der Peripherie das Holz wegzusägen oder wegzuschneiden, dann durch vorsichtige Messerschnitte, zuletzt mit der Feile, die Peripherie selbst zu erreichen und schließlich die niedrige Zarge der Schablone durch Bimsstein oder einen Glasscherben zu glätten. Die ersten Versuche werden schlecht gerathen; bald aber kommt das nöthige Handgeschick. (Daß man in der Schablone das Mittel hat, eine einzelne Curve — nemlich die ihr congruente — ohne besonderes Aufsuchen passender Krümmungen ganz auszuziehen, ist ein Nebengewinn, doch ohne sonderliche Bedeutung.)

Eine geometrische Curve kann immer als das Resultat einer gesetzmäßigen Bewegung aufgefaßt werden. Entweder bewegt sich ein Punct, als dessen „geometrischer Ort" dann die Curve erscheint; oder es bewegt sich eine Linie, welche in allen ihren

*) Man könnte glauben, das Beste sei eine Sammlung von Kreissegmenten mit verschiedenen Halbmessern, da es für jeden Punct einer Curve einen Osculationskreis giebt und unter den vorhandenen Segmenten das eine oder andere dem betreffenden Osculationskreis nahe kommen dürfte. Ein ähnlicher Gedanke scheint den Verfertigern der ersten Curvenlineale vorgeschwebt zu haben. Allein selbst wenn durch glücklichen Zufall einmal ein Segment dem gewünschten Osculationskreis ganz genau entspräche, wäre für das praktische Zeichnen wenig gewonnen. Osculation reicht hier nicht aus; es sind Berührungen höherer Ordnung erforderlich, und solche ergeben sich annähernd zwischen verfügbaren Kegelschnittsbögen und anderen Curven. Nur an den Scheiteln einer mit Symmetralaxe begabten Curve ist der Osculationskreis nützlich, weil er hier mit der Curve in Berührung dritter Ordnung steht. Deshalb mag man für die Kegelschnittslinien selbst die sehr einfache Construction der den Scheiteln entsprechenden Krümmungshalbmesser lehren und die kleinen Bögen in der nächsten Nachbarschaft des Scheitels mit dem Zirkel ausziehen lassen.

Lagen Berührungslinie für die neue Curve bleiben soll, und diese Curve heißt dann eine „Umhüllungslinie" der bewegten. Beide Entstehungsarten sind sich reciprok, namentlich wenn die Umhüllungscurve aus der Bewegung einer Geraden hervorgeht. Zwei unmittelbar benachbarte Lagen eines bewegten Puncts bestimmen die Richtung, in welcher die Curve an dieser Stelle vorwärts strebt, also die entsprechende Tangente; zwei unmittelbar benachbarte Lagen einer bewegten Geraden bestimmen den Punct, von welchem aus eine Richtung sich zu ändern im Begriff ist. Mit Unrecht beschränkt man sich beim Unterricht im Curvenzeichnen meist auf geometrische Oerter; das Zeichnen von Umhüllungscurven ist ebenso wichtig und nothwendig.*) Jede Curve aber, mag sie geometrischer Ort oder Umhüllungslinie sein, soll vom Schüler in hinreichend großem Maßstab ausgeführt werden. Ferner ist dem Schüler einzuschärfen, er dürfe die durch Construction zu findenden einzelnen Lagen des bewegten Puncts oder der bewegten Linie nicht häufen, d. h. nicht in zu großer Anzahl bestimmen. Anfänger meinen, die Curve müße um so genauer ausfallen, je kleiner die aus freier Hand auszufüllenden Lücken werden. Allein je gedrängter die construirten Fundamente der Peripherie stehen, um so weniger ist zu erwarten, daß jedes einzelne völlig genau an seiner richtigen Stelle stehe; es zeigen sich Widersprüche, indem Theile der Curve sich dem stetigen Zuge nicht gut fügen wollen, und es ist dann meist schwer herauszufinden, an welchen Fundamenten die Schuld liegt. Das Rechte ist, nur eine mäßige Zahl von Fundamenten, jedes aber möglichst exact zu bestimmen, und im übrigen auf das Stetigkeitsgefühl zu vertrauen, welches allerdings, damit der Schüler ihm wirklich vertrauen darf, durch sorgfältige Correcturen von Seite des Lehrers von Anfang an streng geschult werden muß.

Für das Zeichnen von geometrischen Oertern bieten schon die Kegelschnittslinien reichlichen Stoff, wenn man jede derselben auf mehrerlei Weise construiren läßt und auch bei der nemlichen Constructionsvorschrift die Bestimmungsstücke ändert, so daß man z. B. Ellipsen von verschiedener Excentricität erhält. Man darf sich aber mit den Kegelschnitten nicht begnügen, schon deshalb nicht, weil an ihnen keine „besonderen Puncte" (Doppelpuncte, Wendepuncte, Rückkehrpuncte) vorkommen. Die gewöhnliche Conchoide, die Kreisconchoide, die Fußpunctscurve am Kreis, die Lemniscate (betrachtet als Ort eines Puncts, dessen Abstände von zwei festen Puncten ein constantes geometrisches Mittel geben) haben einfache Constructionen und jede dieser Curven liefert verschiedene Fälle; noch einfacher ist die Cissoide zu construiren; eine fernere Reihe passender Curven wird der Lehrer selbst erfinden können. — Geometrische Oerter besonderer Art sind diejenigen Curven, welche von einem bestimmten Punct einer geraden oder krummen Linie beschrieben werden, wenn diese sich auf einer gegebenen Bahn wälzt. Von diesen könnten für das Zeichnen nur die Kreis-Evolvente und die cyklischen Curven (gewöhnliche Cykloide, Epi- und Hypocykloide) in Betracht kommen. Ob sie, bei ihrer etwas umständlicheren Construction, in den Unterricht aufzunehmen seien, hängt zum Theil von der dem Lehrer verfügbaren Zeit ab.

Das Zeichnen von Umhüllungslinien hat dem Construiren geometrischer Oerter nachzufolgen. Der Unterricht kann bloß Umhüllungen einer bewegten Geraden und

*) Der Unterschied zwischen beiden Erzeugungsarten und die Gleichberechtigung beider läßt sich schon aus Erfahrungen des täglichen Lebens nachweisen. Es giebt künstlerisch begabte Naturen, welche mit der Scheere hübsche Figuren, sogar sprechend ähnliche Profilportraits frei aus Papier zu schneiden wissen, aber gar nicht zeichnen können. (Selbst Paul Konewka — der treffliche Componist in Schattenrissen, dessen vor kurzem erfolgter Tod allgemein beklagt wurde — hat erst in seinen späteren Jahren gut zeichnen gelernt, während er ursprünglich lediglich mit Scheere und schwarzem Papier operirt hatte.) Wiederum findet man zuweilen, daß hervorragende Zeichner, wenn sie veranlaßt werden das Ausschneiden zu versuchen, die Scheere ziemlich unbeholfen handhaben. In beiden Fällen ist die natürliche Begabung des Auges eine verschiedene, im einen mehr angelegt auf Verfolgung des von einem Puncte zurückzulegenden Wegs, im andern mehr auf scharfe Beobachtung der an tangentiellen Richtungen vor sich gehenden Aenderungen.

eines bewegten (vielleicht zugleich veränderlichen) Kreises berücksichtigen. Die Umhüllung eines Kreises von constantem Halbmesser, dessen Mittelpunct auf der Peripherie eines festen Kreises läuft, besteht aus zwei dem letzteren concentrischen Kreisen, deren Peripherien der Schüler aus freier Hand ziehen soll. (Der specielle Fall, wo der feste und der bewegte Kreis gleiche Radien haben, bleibt weg, weil hier der innere Kreis verschwindet. Im übrigen sind zwei Figuren zu zeichnen, wobei das einemal der Halbmesser des bewegten Kreises kleiner als der des festen, das anderemal größer als dieser genommen wird. Des hübscheren Aussehens wegen legt man die Mittelpuncte der umhüllten Kreise so, daß sie die feste Peripherie in gleiche Theile theilen.) Als Beispiel für Umhüllung eines Kreises von veränderlichem Halbmesser kann man dessen Mittelpunct wieder auf einem festen Kreis laufen lassen, während die wechselnde Peripherie durch einen festen Punct geht. (Es giebt drei Figuren, je nachdem der feste Punct außerhalb des festen Kreises, auf ihm oder innerhalb desselben liegt.) Für Umhüllungslinien einer Geraden können folgende Beispiele vorgeschlagen werden. Der eine Schenkel eines rechten Winkels geht durch einen festen Punct; der Scheitel bewegt sich 1) auf einer Geraden, 2) auf einem Kreis, der den festen Punct umschließt, 3) auf einem Kreis, der den festen Punct ausschließt; in allen drei Fällen ist die Umhüllungscurve des zweiten Schenkels zu zeichnen. 4) Eine Gerade von unveränderlicher Länge bewegt sich als Sehne in einem gegebenen Kreis. (Man theilt die Peripherie in gleiche Theile und nimmt immer dieselbe Anzahl solcher Theile als den zur Sehne gehörigen Bogen.) 5) Eine bewegliche Gerade bilde mit den Schenkeln eines festen Winkels ein Dreieck von unveränderlichem Inhalt. 6) Die bewegliche Gerade schneide auf den Schenkeln eines festen Winkels vom Scheitel aus Stücke ab, welche eine gegebene Summe haben. (Am besten reiht man auf jedem Schenkel eine gleiche Zahl gleichlanger Strecken an einander und verbindet die Trennungspuncte der Strecken in entsprechender Weise.)

Daß die Lagen der bewegten Linie einander nicht zu sehr genähert werden sollen, wurde schon gesagt. Nimmt man aber diese Lagen in ansehnlicher Zahl und demzufolge sehr nahe beisammen, so hat man, unter Verzicht auf das Ziehen der Umhüllungscurve, eine Uebungszeichnung anderer Art, mit welcher man auf die früher besprochenen Lineal- und Zirkelübungen zurückkommt. Man erhält dann nemlich durch die Schnitte der benachbarten Lagen ein Polygon mit äußerst kleinen (gerad- oder krummlinigen) Seiten, welches sich für das Auge nur wenig von der Umhüllungscurve unterscheidet, und dessen Herstellung, weil sie viel Achtsamkeit erfordert, als Zugabe zu den Zeichnungen wirklicher Umhüllungslinien zu empfehlen ist.

Das Ziehen einer stetigen Curve wird dem Zeichner am leichtesten, wenn er eine Anzahl ihrer Puncte und zugleich für jeden die zugehörige Tangente vor sich hat, so daß gleichsam die beiden reciproken Erzeugungsarten zusammenwirken. Ein Halbduzend Peripheriepuncte mit ihren Tangenten haben für den Zeichner mehr Werth als ein ganzes Duzend von Puncten allein oder von Tangenten allein. Da bei den fünf ersten der oben für Umhüllungen gerader Linien vorgeschlagenen Beispiele müheles die Puncte zu erhalten sind, in denen jede Lage der bewegten Geraden von der Umhüllungscurve berührt wird,*) so sollten diese Beispiele ein zweitesmal behandelt werden, indem

*) In Beispiel 5 (Hyperbel) ist der Berührungspunct die Mitte der zwischen die Winkelschenkel fallenden Strecke. Beispiel 4 bedarf keiner Bemerkung. In Beispiel 1 (Parabel) ist der Berührungspunct vom Scheitel des Rechtwinkels eben so weit entfernt als dieser von dem Puncte, in welchem die Rückverlängerung des umhüllten Schenkels das vom festen Punct auf die feste Gerade gefällte (und verlängerte) Loth trifft. In den Beispielen 2 und 3 (Ellipse und Hyperbel, welche den festen Punct zum einen Brennpunct haben) könnte man noch eine andere Uebungszeichnung anknüpfen, welche mit den Umhüllungslinien nichts unmittelbar zu thun hat; ein Loth nemlich, welches auf dem umhüllten Schenkel in dem Puncte errichtet wird, wo er den Kreis zum zweitenmal trifft, muß immer durch einen Punct F' gehen, der mit dem gegebenen festen Punct F auf einerlei Durchmesser liegt und vom Mittelpunct so weit absteht wie jener. Wird

man jetzt nur etwa die Hälfte der früher benützten Lagen zeichnen, auf jeder Lage aber den Berührungspunct bestimmen läßt.

Wer im Zeichnen gesetzmäßiger Curven Uebung hat, kann mit Hülfe solcher viele geometrische Aufgaben, deren strenge Lösung ihm nicht gelingt, in völlig befriedigender Annäherung lösen. (Vgl. S. 606.) Man findet z. B. die Spitze eines Dreiecks, von welchem die Grundlinie, die Summe (oder Differenz) der beiden andern Seiten und die Höhe gegeben ist, als Schnitt einer Geraden und eines elliptischen (oder hyperbolischen) Bogens. Ein Punct, der von einem gegebenen Puncte und zwei gegebenen Geraden gleiche Abstände haben soll, ergiebt sich als Schnitt einer geraden Linie und eines Parabelbogens. Soll durch einen gegebenen Punct eine Gerade so gelegt werden, daß das zwischen die Schenkel eines gegebenen Winkels fallende Stück eine bestimmte Länge erhält, so hat man eine Umhüllungslinie zu zeichnen und an sie eine Tangente aus dem gegebenen Punct zu ziehen. Aehnlich löst sich die Aufgabe, durch einen gegebenen Punct eine Gerade zu legen, welche auf den Schenkeln eines gegebenen Winkels Strecken von gegebener Summe abschneidet. Bei andern Aufgaben kann ein Punct durch den Schnitt zweier als geometrische Oerter gezeichneten Curven gefunden werden, oder eine Gerade als gemeinschaftliche Tangente zweier Umhüllungslinien. Solche Lösungen haben ihren praktischen Werth, besonders für Schüler, welche einen technischen Beruf ergreifen wollen.

Unter den Anweisungen zum construirenden Zeichnen verweilen die meisten lange bei den Aufgaben aus der Elementargeometrie, so daß Curvenconstructionen nur wie eine Zugabe erscheinen. Ganz der Elementargeometrie gewidmet sind „Geometrische Constructionen" von Hampel (Weimar 1839); ebenso „Sammlung von 574 geometrischen Aufgaben mit ihren Auflösungen und Beweisen" von A. W. Hertel (Leipzig, 1838; mit 546 Figuren). Ein sehr hübsches Werkchen bilden die „Notizen aus der Geometrie, mit Anwendungen in der Zeichenkunst" von L. Oescher (Wien; auch von E. Reusch anerkennend erwähnt in dem früher citirten Spitzbogenwerk). Die „Zeichnende Geometrie" von Christoph Paulus (Stuttgart, 1866) will nicht bloß Stoff zu Zeichnungsübungen liefern, sondern zugleich die gewöhnlichen Schulkenntnisse in der Geometrie erweitern. Die „Anfangsgründe des geometrischen Zeichnens" von J. H. Kronauer (Zürich, 1845) und die „Geometrische Zeichnungslehre" von H. Weißhaupt (München, 1856) nehmen auch Curvenconstructionen auf. G. Delabar hat in seiner das gesammte technische Zeichnen umfassenden „Anleitung zum Linearzeichnen" (Freiburg i. B.) den ersten Theil („Das geometrische Linearzeichnen," 1866) den Elementarconstructionen bestimmt und gründliche Belehrungen über Zeichenapparate und deren Gebrauch vorausgeschickt. E. F. Kauffmann ließ auf seine „Anleitung zu geometrischen Constructionen" (Heilbronn, 1846) noch „Curvenconstructionen in 21 Vorlegeblättern" (Heilbronn, 1853) folgen.*) Von den neueren Anschauungen über Be-

dieser Punct F' (der zweite Brennpunct der Curve) beigezogen, so findet man auf einer Lage des umhüllten Schenkels den Berührungspunct, wenn man auf dem andern Schenkel die von F bis zum Winkelscheitel reichende Strecke über den Scheitel hinaus verdoppelt und den erlangten Endpunct mit F' verbindet; die Verbindungslinie schneidet den umhüllten Schenkel im gesuchten Puncte.

*) Kauffmann hatte auch (1835) „Das Linearzeichnen und die Elemente des geometrischen Zeichnens" als deutsche Bearbeitung des französischen Werkchens von M. L. Lamotte herausgegeben. Unter „Linearzeichnen" ist aber darin Freihandzeichnen ohne Schattirung verstanden; das construirende Zeichnen wird nur in einem kurzen Anhang berücksichtigt. Allerdings ist jenes sogenannte Linearzeichnen in geometrischem Sinne behandelt, und wegen dieser Eigenthümlichkeit verdient das Werkchen eine Erwähnung, als Nachtrag zum Freihandzeichnen. Lamotte stellt die Fundamentalaufgaben der Geometrie und läßt sie construirend lösen, doch nur nach Augenmaß, ohne Lineal und Zirkel. (Soll z. B. ein gleichseitiges Dreieck über einer gegebenen Seite gezeichnet werden, so lautet die Anweisung: man errichte aus der Mitte der Seite auf ihr ein Loth und suche in diesem Loth einen Punct, welcher von den Endpuncten der Seite gleich-

handlung des Unterrichts ist manches aufgenommen in L. F. Ritter's „18 Tafeln zum geometrischen Zeichnen" (Stuttgart, 1860). Otto Fischer's „Mustersammlung für's Linearzeichnen; geometrische Ornamente im griechischen, arabischen und gothischen Styl" (Stuttgart, 1858), zunächst für jüngere Schüler bestimmt, läßt unter den Händen der nach gedruckter Vorschrift selbständig arbeitenden Schüler schöne Gebilde entstehen und wahrt so den pädagogisch-ästhetischen Standpunct. *) Später erschienen von Fischer noch „Aufgaben für das geometrische Zeichnen" (Stuttgart, 1864), in denen Curvenconstructionen zwar nicht ausdrücklich aufgenommen, aber für den Lehrer in der Art angedeutet sind, daß bei Elementarübungen je die Curve genannt ist, deren Zeichnung hauptsächlich auf der betreffenden Uebung beruht; solche Curvenzeichnungen können also weggelassen oder zugefügt werden, je nach der dem Unterricht vergönnten Ausdehnung.

Schließlich ist anzuführen, daß seit 1865 eine auf Fragen des Unterrichts im Freihand- und construirenden Zeichnen Bezug nehmende Zeitschrift besteht unter dem Titel: „Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts an Schulen. Herausgegeben von Hugo Troschel" (Berlin). **B. Gugler.**

Zeitgeist. Das Problem, welches unter dieser Ueberschrift uns an diesem Orte gestellt ist, fassen wir in zwei bestimmte pädagogische Fragen. Nemlich: 1) In wie weit hat der Erzieher dem Zeitgeist nachzugeben, also ihm gemäß seine Zöglinge zu bilden und überhaupt zu behandeln? Und 2) in wie weit kann oder soll er gerade als Erzieher selbst auf den Zeitgeist einwirken? Es wird sich aber im Verlauf rechtfertigen, wenn wir die zweite Frage, obgleich sie so zu sagen im Futurum steht, vor der ersten im Präsens stehenden vornehmen.

Auf den Zeitgeist einzuwirken, ihn also durch Erziehung gleichsam erst zu machen, das werden nur solche sich zum Zweck setzen, die entweder in der Gegenwart, worin sie leben, überhaupt allen Geist vermissen, also ihrer Zeit erst Geist einhauchen wollen, oder die den Zeitgeist, den sie in der Gegenwart um sich her warnehmen, dem also die Jugend ausgesetzt ist, für einen falschen, verderblichen halten und deshalb eben einen andern an seine Stelle setzen wollen. Sie müßen also Opposition machen gegen jenen, und thun dies, indem sie sehr häufig von ihm reden, in allen Zuständen, Ereignissen und in den maßgebenden Persönlichkeiten der Gegenwart die schlechten Eigenschaften des Zeitgeistes nachweisen und ihre Zöglinge vor ihm warnen, indem sie sie auffordern, alles, was dermalen ist und geschieht in der Welt, in Wissenschaft und Leben, in Kirche und Staat, in Literatur und Politik, mit Mistrauen aufzunehmen und von demjenigen, was an der Tagesordnung ist, ungefähr stets das Gegentheil zu denken und zu thun. Auf diesem Standpunct treffen sie aber auch mit denen zusammen, die nicht nur den gegenwärtigen, sondern schlechtweg jeden Zeitgeist verdammen, weil er doch immer der Geist der Welt, also der Widerpart des Geistes Gottes sei; dieser sei nicht der Geist der Zeit, sondern der Geist der Ewigkeit. Diese Ansicht nimmt zumal bei Theologen und theologisirenden Laien hin und wieder die geschärfte Form an, daß sie in den „bösen Geistern unter dem Himmel" und in dem „Fürsten, der in der Luft herrschet," wovon die Bibel Eph. 6, 12 und 2, 2 redet, geradezu den Zeitgeist sehen, von dem also die gemeine Redeweise buchstäblich Recht habe zu sagen, daß man ihn mit der Luft einathme. — Ob man mit dieser, ohne Zweifel pessimistischen Anschauung Recht habe, lassen wir vorerst dahingestellt. Es können aber und werden auch solche, die dem Zeitgeist nicht grollen, weil sie ihn entweder für weit nicht so schlimm, also in irgend einem Grade

weit absteht.) Der ausgesprochene Zweck Lamotte's ist, Gewerbtreibende dahin zu führen, daß sie zur Mittheilung ihrer Ideen skizzirte Risse aus freier Hand zeichnen können. Daher folgen als Anwendungen der elementaren Aufgaben Abbildungen von Gegenständen aus der Technik, daneben auch Ornamente.

*) Ueber den Gebrauch der Mustersammlung hat Fischer selbst sich ausgesprochen im II. Band dieser Encyklopädie, Artikel Formenlehre.

sogar für gut halten, oder weil sie auch das unleugbar Schlimme und Gefährliche als einen unvermeidlichen Durchgangspunct, also als eine Art Naturnothwendigkeit betrachten, doch niemals in Abrede ziehen, daß dieser Geist nicht in allen seinen Formen und Aeußerungen dem Ideal menschlichen Gemeinlebens entspricht; daß, auch was löblich an ihm befunden wird, je nach Umständen in eine falsche, gefährliche Bahn gerathen kann. Aber von wem hängt denn dies ab? Wer ists, der den Zeitgeist macht? Vom engen Kreise der Familie aus ists ein weiter Weg in die Welt hinaus; was kann der rechtschaffenste Vater, die frömmste Mutter dagegen thun, wenn in den Ständekammern oder an den Höfen, in den Wirthshäusern oder in den Hörsälen Menschen das große Wort führen, die allem Glauben und aller Sitte, allem Recht und allem Frieden feind sind? Aber auch die Schule macht den Zeitgeist nicht; es ist eine eitle Einbildung, daß sie, d. h. die Lehrer, das Steuerruder der Völker in Händen haben; sie können viel nützen und viel schaden, je nachdem ein guter oder böser Same in der Kinder und Jünglinge Herzen ausgestreut wird; aber es walten noch ganz andere Mächte, über die alle Schulweisheit nicht Meister wird. Sind es überhaupt Menschen, die den Zeitgeist machen, die einer Zeit ihr Gepräge aufdrücken oder ihr in einer neuen Richtung einen Stoß geben, so sind es die großen und einflußreichen Männer, Männer wie Luther, wie Rousseau, wie Friedrich der Große, wie Napoleon I. Aber auch sie nicht allein; liegt nicht ein Zündstoff in den Völkern, namentlich in den tonangebenden, das öffentliche Leben tragenden und repräsentirenden Classen, so bleibt auch ein solcher Mann allein. Woher kommen nun jene allgemeinen, inneren Dispositionen, von denen so oft ein einzelner Mann nur der kräftigste Ausdruck ist, in die darum sein Wort eben wie der zündende Funke fällt? Es können Ereignisse sein, Kriege, Staatsumwälzungen, es können umfassende Entdeckungen und Erfindungen sein, die der Menschen Gedanken auf neue Gebiete führen, ihnen einen neuen Inhalt, neue Ziele geben — aber auch die Ereignisse, die ja wiederum durch Menschen herbeigeführt werden, sind so oft nur wie die Eruption eines Vulkans, der längst in der Tiefe gearbeitet hat. So kann man allerdings auf die Ansicht kommen, der Zeitgeist sei wie das Fatum, dem niemand entgehen könne; und wir wollen nur hinzufügen, daß dafür auch ein Beleg darin gefunden werden kann, daß so manchmal Leute, die am allereifrigsten — etwa auf Kanzeln und Kathedern — gegen den Zeitgeist declamiren, genau beim Licht besehen selber unter seinem Banne stehen. Vorerst also können wir dem Resultat, so demüthigend es ist, nicht wohl ausweichen: die Erziehung kann den Zeitgeist nicht machen, nicht ändern; sie muß sich bescheiden, den Einzelnen seiner menschlichen und christlichen Bestimmung entgegenzuführen und dafür zu sorgen, daß nicht des Zöglings eigener, freigeschaffener Geist vom Zeitgeist absorbirt, daß nicht Gottes Geist durch diesen ausgetrieben werde. Wir können uns freilich eine recht schöne Vorstellung machen, wie es wäre, wenn z. B. in allen Lehrerseminaren, in allen Lehrercollegien, in allen Schulbehörden der rechte Geist, der Geist christlicher Bildung herrschend wäre; dann müßte ja durch die Menge von Zöglingen, die alle Jahre aus diesen Instituten austreten, um entweder in den Lehrberuf überzugehen oder in den Staats- und Kirchendienst einzutreten, jener edle Geist in einer Reihe von Jahren eine Verbreitung gewinnen und durch sie eine Macht, ja der Zeitgeist selber werden. Doch die Wirklichkeit hängt an dergleichen Phantasien so viele Wenn und Aber, daß wir uns auf den bescheidenen und doch so unendlich bedeutenden Satz zurückziehen müßen: es sei nur jeder treu im Kleinen — daß das ein Segen fürs große Ganze wird, das steht in Gottes Hand. Ob unter meinen Schülern einer ein künftiger Welteroberer, ein General, ein Minister, ein Dichter oder Reformator werden wird, das weiß ich niemals; aber auch wer einen präsumtiven Thronfolger erzieht (vgl. d. Art. Prinzenerziehung), der soll sich nicht schmeicheln, den künftigen Zeitgeist zu erziehen; er soll einen weisen und gerechten Fürsten aus ihm machen, das Uebrige aber Gott anheimstellen.

Steht die Sache so, wie wir sagten, dann ist zunächst nur dies die Frage, in wie

weit der Erzieher dem schon vorhandenen, schon wirksamen Geist der Zeit selber nachzugeben, also in der Strömung desselben auch seine Zöglinge zu führen berechtigt oder verpflichtet sei? Es giebt ja solche Anbeter des Zeitgeistes, die da meinen, was dieser einmal fordere, sei unbedingt zu befolgen; eine höhere Instanz gebe es nicht. (Diese Infallibilität des Zeitgeistes ist humoristisch der Infallibilität des Papstes gegenübergestellt in der Schrift von G. Maaß: „Der infallible Zeitgeist," Colberg 1871.) Das war jedoch selbst Hegels Meinung nicht, da er den Satz aufstellte: was wirklich ist, ist vernünftig; noch viel weniger kann das Christenthum die ewige Wahrheit, das ewige Recht preisgeben an die wechselnde Strömung des Weltgeistes. Aber ebensowenig können wir uns auf den Standpunct einer principiellen und consequenten Opposition stellen gegen alles, was Zeitgeist heißt. Allerdings, wäre jener absolute Gegensatz zwischen Zeitgeist und Gottes Geist in Wirklichkeit vorhanden, so daß, wo der eine ist, der andere ausgeschlossen wäre, dann müßte das oben genannte schlechthin negative, abwehrende Verfahren jedem christlichen Erzieher zur Pflicht gemacht werden; wer mit dem Strom schwimmt, der würde damit verrathen, daß er entweder ein unselbständiger, verblendeter Mensch oder einer von denen ist, die nur das Ihre suchen, die aus ihrer Devotion gegen den Zeitgeist einen Profit ziehen wollen. Allein jener Gegensatz kann in solcher Schärfe schlechterdings nicht aufrecht erhalten werden. In einem Vortrag (vom J. 1871) „Ueber die geistigen Zeitmächte im Lichte der Ereignisse der Gegenwart" hat Fr. Reiff als solche Mächte 1) die patriotische Idee, 2) die Staatsidee, 3) die Cultur, dann aber auch den Unglauben der Culturseligkeit, den Glaubenshaß der socialen Revolution, den Aberglauben des Romanismus und seiner Gegner (d. h. eines Döllinger, Hyacinth ꝛc.), endlich den Mischmaschglauben des liberalen Christenthums aufgeführt. Diese Liste stellt in festeren Umrissen, in greifbaren Gestalten dasselbe dar, was man mit dem Wort Zeitgeist nur unbestimmt und vieldeutig bezeichnet. Den substantiellen Inhalt, das reale Wesen des Zeitgeistes bilden unstreitig jene Mächte, die, ob sie auch materielle Zwecke verfolgen, dennoch ganz richtig geistige Mächte genannt werden; waltet doch selbst in der Industrie, im Maschinenwesen eine ungeheure geistige Thätigkeit; was diese gewaltigen Räder treibt, diese furchtbaren Hämmer hebt, das ist eine geistige Kraft, es ist die in Arbeitskraft umgesetzte Mathematik und Naturwissenschaft. Aber jene Liste stellt auch klar heraus, daß der Begriff oder Name Zeitgeist sehr verschiedene Dinge umfaßt, so daß fraglich wird, ob er überhaupt etwas einheitliches vorstelle und nicht vielmehr ein Collectivname für mancherlei zufällig zusammengerathene Dinge sei? In der That, man wird auf die Frage: was oder wo ist denn dermalen der Zeitgeist? gar mancherlei Antworten bekommen; die Verehrer und Missionare desselben wie seine Bekämpfer suchen ihn in vielen Gestalten auf. Ist die Demokratie oder der Militarismus der jetzige Zeitgeist? ist es der Individualismus oder der Socialismus? Ist es das Aufstreben der Nationalitäten oder ist es das Jesuitenthum, das alle Welt unter ein Joch drücken will? Ist es auf religiösem Gebiet (denn den Jesuitismus rechnen wir gar nicht zu diesem; das Jesuitenthum hat lediglich nichts mit Religion, desto mehr mit nichtswürdiger Politik und mit dem Aberglauben als Mittel dafür zu thun) — ist es das straffere Kirchenthum oder die Neigung zur Sectenbildung? Oder ists der Materialismus und Industrialismus, der Börsenschwindel und napoleon'sche Sittenverderbnis? Oder ist es, wofür gewiße Pädagogen plaidiren, der Fortschritt um jeden Preis, der Fortschritt ins Blaue? oder ists dagegen die traurige Blasirtheit, die in Wissenschaft, Kunst und Religion nur noch durch Picantes, scharf Gewürztes, Ohrenerschütterndes und Augenblendendes auf kurze Momente angeregt wird, dagegen stumpfen Sinnes ist für das einfach Wahre und Schöne? — Nun, das sind freilich sehr heterogene Dinge; und jeder besonnene Mann wird, ehe er durch den Namen Zeitgeist sich imponiren läßt, vorher in jedem gegebenen Fall fragen, was denn darunter so recht eigentlich gemeint, was „des Pudels Kern" sei; „ich bin lüstern, ein Wort mit diesem Geist zu sprechen," sagt König Philipp in Don Carlos; das ist ganz besonders am Platze der Maske gegenüber, welche Zeitgeist heißt. Allein wenn ein in

einfacher, biblischer Lebensanschauung aufgewachsener Christ obige Fragenreihe durchläuft, so werden ihm die Unterschiede zwischen all den genannten Dingen unbedeutend vorkommen im Vergleich mit dem, was gemeinsames hinter ihnen allen stecke; — er wird sagen, wenn dieses mixtum compositum der Zeitgeist ist, dann läßt er sich mit einem einzigen Namen nennen, und der heißt: Antichristenthum. Aber so rasch darf nicht geurtheilt werden. Auch Reiff hat nicht bloß die drei letzten, sondern auch die drei ersten von den oben aufgezählten Momenten als geistige Zeitmächte anerkannt, und in diesen liegt ein Object vor uns, das uns bei näherer und unbefangener Betrachtung Respect abnöthigt; wir müßen in diesen Richtungen des Zeitgeistes berechtigte Ziele, Forderungen, Ideale anerkennen, die nur von denen zurückgewiesen werden, deren Auge durch irgendwelche Vorurtheile für die Wahrheit getrübt, deren Urtheil gefälscht ist entweder durch feudal-aristokratische und ultramontane Anmaßungen (diese zwei sind ja stets verbrüdert) oder überhaupt durch theoretischen Eigensinn, durch praktischen Eigennutz oder einfach durch die Trägheit, der alles Ungewohnte lästig ist. Wenn der Erzieher seine patriotische Freude über die Auferstehung des deutschen Kaiserthums den Zöglingen mitzutheilen sich nicht enthalten kann, wer wird so pfäffisch sein, das eine unchristliche Nachgiebigkeit gegen den Zeitgeist zu nennen? Wer in unsern Siegen über die Franzosen nicht, wie es der giftige Haß gethan hat, zwar Wunder, aber nur Wunder des Satans, sondern Wunder des allmächtigen Gottes erkennt und ihn darum preist, hat dem etwa ein falscher Zeitgeist das Herz bestrickt? Wer seinen Schülern die Ueberwindung aller räumlichen Entfernung durch das Dampfroß und den Telegraphen als die Wunder der Gegenwart preist, wer darf ihn beschuldigen, er lasse sie ihre Knie beugen vor dem Baal der Zeit? Ein Gotteswort hat den Menschen gesagt: machet die Erde euch unterthan — wenn die menschliche Intelligenz dies in immer größeren Dimensionen thut, wenn sie Feuer und Wasser in anderer, durch Naturgesetze bedingter, aber desto allgemeinerer Weise sich dienstbar macht, als dies Elias that, es ist darum nicht weniger eine Ausführung jenes göttlichen Auftrags, eine Realisirung des Liebeswillens Gottes über die Menschheit. Und ist denn die Organisation der Wohlthätigkeit, wodurch sie erst wohlthätig und nicht, wie der Bettel, verderblich wirkt — ist die Vereinsthätigkeit für alle möglichen menschenfreundlichen Zwecke, ist die Sorgfalt in der Justiz, daß keinem Angeklagten Unrecht geschehe, ist die Menschlichkeit selbst gegen Verbrecher etwa unchristlicher als jene Frömmigkeit, die Gott zur Ehre Ketzer und Hexen verbrannte? Ist die Oeffentlichkeit, die jedem unsauberen Gesellen droht, die so manche dereinst an den Höfen und in den städtischen Verwaltungen ohne Scheu getriebenen Skandale unmöglich macht, nicht ein Zeichen geschärfteren öffentlichen Gewissens? Wenn über den Luxus geklagt wird, so darf dabei doch nicht vergessen werden, daß auch der Sinn für das Schöne gewachsen ist, der in Städten und Häusern das Schmutzige, Rohe, Gemeine nicht mehr duldet; ist es der Zeitgeist, der nicht mehr gestattet, daß Kälber und Schweine auf offener Straße geschlachtet werden, oder daß jeder Hans und Kunz sein Haus quer in die Straße herein bauen, seine Dachrinne sich auf die Köpfe des Publicums entleeren lassen darf — so wollen wir diesen Zeitgeist als einen wohlthätigen Geist segnen. Und nicht zu vergessen ist die unermüdliche und unaufhaltsame Arbeit der Forschung, und zwar der exacten, die wirkliche Welt, die Natur und die Geschichte durchsuchenden Wissenschaft — sie mag oft unbequem werden, und wer es zumal in Glaubenssachen mit der Wahrheit nicht genau genommen hat, der wird sich mit dem Anathema dagegen wehren: — wir aber, auch wenn sie uns selber zum Kampfe nöthigt, erkennen in ihr eine Wirkung des Wahrheitstriebes, der als solcher seine reine Quelle in Gott hat und wenn ihm nur unbedingt gefolgt wird, auch sicher, selbst auf Umwegen, zu Gott führt. Mit alle dem sind Gefahren verbunden, aber keine Gotteskraft und Gottesgabe ist sicher vor Misbrauch, und eben diesen von der Kraft und Gabe selbst zu scheiden, das soll der Zögling von seinem Meister lernen. Gefährlich ists, wenn der Arbeiter zu rechnen anfängt, wie viel der Capitalist an ihm gewinne und wie wenig er selber davon habe;

aber ist etwa das Erwachen des menschlichen Selbstbewußtseins, das auch dem Aermsten sagt, er sei keine rechtlose Sache, sondern ein Mensch, sei nicht zum Sclaven geboren, sondern einer gerechten Behandlung werth — ist das denn eine Auflehnung wider göttliche und menschliche Ordnung? Läßt sich der Gefahr nicht am besten vorbeugen durch Gerechtigkeit, die man aber NB. üben muß zu rechter Zeit, nicht, wenn es zu spät ist und das Rechtsgefühl schon in die Gährung revolutionärer Leidenschaft übergegangen und dadurch vergiftet ist?

Also scheiden müßen wir die im Zeitgeist zusammenfließenden Elemente, und indem wir das Schlechte als solches kennzeichnen, das Gute aber mit Liebe anerkennen und den Sinn der Jugend dafür gewinnen, brauchen wir sie nicht aus Furcht vor den Einflüssen des Zeitgeistes abzusperren, was höchstens in einem Priesterseminar unter Jesuiten oder im Tirol möglich wäre; die Jugend wird dem Zeitgeist selbständig ins Auge sehen lernen, und weder etwas darum für gut und nöthig oder doch erlaubt achten, weil er es fordert oder erlaubt, noch etwas darum zurückweisen und a priori als ungöttlich, als antichristlich verurtheilen, weil nicht auch Väter und Großväter so gedacht oder gethan haben. Die Jugend wird allerdings der letzteren Gefahr viel weniger ausgesetzt sein, als der ersteren; sie ist noch nicht festgefahren in den tiefen Geleisen langer Gewohnheit, es kostet sie keine Selbstüberwindung, hat vielmehr einen starken Reiz für sie, Neues anzufangen, Neues gelten zu lassen. Aber so nöthig deshalb jene erstere Warnung und Vorkehr für ihre Gegenwart ist, so nöthig ist die zweite für ihre Zukunft — denn auch die Jugend gedenkt alt zu werden, und die stürmischen jungen Weltverbesserer sind in ihren alten Tagen oftmals die unverbesserlichsten Philister. — Wir fügen obiger Ausführung noch einige Sätze aus Bischof Martensens Ethik bei (Bd. I. Gotha 1871), die zwar nicht direct vom Zeitgeist handeln, aber hier ganz zur Sache dienen. Es heißt dort S. 283: „Die Zeiten werden besser; die Zeiten werden schlechter: beides ist gleich wahr. Das Erste, sofern das Gute, wenn auch unter partiellen Rückfällen, zu immer reicherer Entfaltung und immer völligerem Bewußtsein kommt und durch die fortschreitende Entwicklung der Bildung und Erfahrung eine größere Mannigfaltigkeit von Mitteln und Möglichkeiten zu seiner Selbstoffenbarung gewinnt. Das Zweite ist wahr, denn auch das Böse kommt, obgleich unter partiellen Stillständen und Niederlagen, zu reicherer Entfaltung, offenerer und mächtigerer Vertretung und nimmt zugleich einen immer geistigeren Charakter an, empfängt auch von Seiten der Cultur, der intellectuellen und socialen Bildung täglich neue Waffen . . . Und so schreiten beide, das echte und das falsche Menschheitsreich unter steigender Verinnerlichung ihrer Principien, welche sich immer mehr organisiren und gesellschaftlich constituiren wollen, durch die Zeiten fort, und mehr und mehr gestaltet sich der weltgeschichtliche Kampf zu einem großen Principienstreite . . . Das Letzte auf Erden ist nicht der ewige Friede, welchen die Philosophie erträumt hat, sondern der gewaltigste und heißeste Krieg zwischen den beiden Lagern, in welche das menschliche Geschlecht alsdann getheilt sein wird."

Hiernach gewinnen wir noch eine weitere Definition des Zeitgeistes, die aber mit der obigen im Einklang steht, wornach wir ihn als den Collectivnamen für die geistigen Mächte betrachtet haben, die in einer gegebenen Zeit in der Menschheit, soweit diese überhaupt die Trägerin geistigen Lebens ist (denn von Hottentotten oder Samojeden, selbst von den gebildeten Einwohnern des himmlischen Reichs und Japans geht der Zeitgeist nicht aus), sich wirksam erweisen als bewegende, die Personen durchdringende, die Ereignisse bedingende Denkweisen, Ideen, Bedürfnisse oder Leidenschaften. Nach Martensens Darlegung können wir nun auch sagen: der Zeitgeist ist immer ein Gesammtausdruck für denjenigen Punct, auf welchem jetzt eben in der Generation, welcher wir selbst angehören, jene beiden Entwicklungsreihen, die des Guten und die des Bösen angekommen sind; diesen Punct nach beiden Seiten hin richtig aufzufinden und zu bestimmen und demgemäß sich selbst dazu zu stellen, das ist die Lebensweisheit, die wir unsern Zöglingen mitgeben, aber darum erst selber besitzen müßen. Es ist klar, daß man diesen

Punct nur bestimmen kann, wenn man die vorhergegangenen Entwicklungsstufen kennt; daher sollten diejenigen, die von Geschichte nichts wissen, sich bescheidentlich des Mitredens enthalten, wenn vom Zeitgeist die Rede ist; die laudatores temporis acti sind meist Ignoranten im Fach der Geschichte und messen die Gegenwart nur an ihren längst verblichenen, aber desto mehr von der Phantasie geschmückten Jugenderinnerungen. Wie aber von dem gegebenen Punct die Entwicklung weiter gehe, das könnte uns nur ein wirklicher Prophet sagen, denn die sich dafür halten, sagen stets Dinge voraus, die nicht eintreffen; die h. Schrift giebt uns nur für den Endpunct Andeutungen; welche Stadien aber bis dahin noch zu durchlaufen seien, was also etwa im J. 1900 und wieder von jetzt an in 100 Jahren für ein Zeitgeist am Ruder sein werde — das unterlassen wir unsern Schülern zu sagen, weil wir es selbst nicht wissen. **Palmer.**

Zeller, Karl August. Im Herbst 1794 erhielten in Tübingen drei junge Männer, die an der Spitze einer Jahresabtheilung von Theologen standen, die akademische Magisterwürde. Alle drei waren von großer Bedeutung theils für das engere, theils für das weitere Vaterland.

Der erste, Jonathan Bahnmaier (geb. 12. Juli 1774, gestorben den 20. Aug. 1841), hat in verschiedenen Berufsstellen, als Diakonus, als Professor der praktischen Theologie, als Decan allenthalben für das Schulwesen mit regem und nachhaltigem Eifer gearbeitet, er hat seine schöne poetische Gabe für die Kinderwelt verwerthet und als Professor in Tübingen in seinen Zuhörern lebendige Theilnahme für die Jugenderziehung mit noch bis heute nicht erloschener Nachwirkung erweckt. Der dritte in der Abtheilung, Gottlieb Denzel (geb. 29. Dec. 1773, gest. 13. Aug. 1838), seit 1811 der Vorsteher, der erste, des Seminars in Eßlingen, des ersten in Württemberg, hat unter uns, er hat als zeitweiliger Vorstand der Schullehrerbildungsanstalt in Idstein sich in weiteren Kreisen durch Lehre und Schrift als einer der bedeutendsten Pädagogen des Vaterlands beurkundet. Welch' einen regen Wetteifer, welch' eine Hingabe an die neuerwachte pädagogische Disciplin setzt das voraus, daß in einer theologischen Jahresabtheilung drei reichbegabte Jünglinge fast mit Ablehnung ihres theologischen Zieles sich derselben zuwendeten! Denn auch der zwischen den Obigen Eingereihte, dessen Leben wir aus persönlicher Bekanntschaft und im Besitz seines schriftlichen Nachlasses hier darzustellen haben, fand in der Schule das Feld seiner Wirksamkeit, und zwar in einem Umfang, wie er Schulmännern äußerst selten beschieden ist, Karl August Zeller, geb. den 15. August 1774 in Hohenentringen, einem Gute des Vaters, des württembergischen Hofraths, eines Zöglings von Flattich. Einer Pfarr- und Prälatenfamilie Württembergs entsprossen, durchlief er mit reichen Anlagen ausgestattet und mit äußerst lebhaftem Temperamente begabt die vaterländischen Klosterschulen Denkendorf und Maulbronn und vertheidigte gemäß dem in Tübingen üblichen Studienlauf unter Storrs Vorsitz im J. 1797 seine Dissertation: de argumento a vaticiniis. Nach Streben und Wissenschaft war er ein ausgezeichneter Zögling der württembergischen theologischen Anstalten. Langher war es Brauch, daß von Württemberg aus für evangelische Colonien in katholischen Ländern Geistliche abgegeben wurden, so nach Venedig (noch im J. 1842 war ein Sohn Zellers, Paul, evangelischer Prediger in Bergamo), so nach Brünn. Der dortige Gemeindevorstand Andreä (der nachherige Publicist) und der Prediger Riecke (Vater des nachherigen Seminardirectors in Eßlingen, Mitarbeiters am gegenwärtigen Werke) beriefen Zeller (1798) nach Brünn als Hülfsprediger und Lehrer. Mit einem ehrenvollen, hochanerkennenden Zeugnis über seine Thätigkeit schied er von da (1803), begab sich nach Burgdorf zu Pestalozzi und übernahm später die Leitung der Reise eines Edelmannes, mit dem er (1804—5) Dresden in längerem Aufenthalt, Berlin, Kopenhagen besuchte, an allen Orten die bedeutendsten Pädagogen Campe, Salzmann, Zerrenner u. a. aufsuchend. In Detmold knüpfte Zeller eine dauernde Verbindung mit der Fürstin Pauline von Lippe

an,*) die ihm in zahlreichen, wahrhaft mütterlichen Rathschlägen einen Schatz echter Weisheit bot, auch ihm, damit er sich neben seinem Zögling, Baron von Palm, um so eher produciren könnte, das Diplom eines Raths ertheilte. Im August 1805 sehen wir Zeller als Prediger und Gymnasiallehrer in St. Gallen, im J. 1806 gab er in Zürich drei Schullehrercurse und schrieb dazu seine in vier Auflagen erschienene „Schulmeisterschule," eine praktisch anschauliche Didaktik und Methodik. Im J. 1807 ging er, mit Urlaub von Zürich, zu längerem Aufenthalte nach Ifferten zu Pestalozzi, um bei ihm zu lernen und zu lehren, und wie begeistert er für die Lehre seines Meisters war, mögen wir aus einem von Ifferten datirten Briefe entnehmen, in welchem er schreibt: „Die Methode hat eine Höhe erreicht, wovon man auswärts nicht die mindeste Ahnung hat. Einige Fächer, die Zahlen- und Formenlehre können als vollendet betrachtet werden und ihr Einfluß auf Kopf, Herz und Kunst ist unglaublich." Im folgenden Jahre leitete er einen Lehrcurs für bernische Schullehrer in Hofwyl, wo ihm der König Friedrich von Württemberg bei der Prüfung mit Beifall zuhörte (Juli 1808). Im J. 1809 gieng er, von dem genannten Fürsten berufen, als Schulinspector nach Heilbronn, wo er einen pestalozzischen Unterrichtscurs für Geistliche und Lehrer (42 an der Zahl) hielt. Durch diesen Curs ist Zeller namentlich in Württemberg der Begründer des Gesangunterrichts nach der Zahlenmethode geworden, für welchen er auch eine Anweisung verfaßte. Noch in demselben Jahr erhielt er einen Ruf als Vorsteher des Waisenhauses in Königsberg, mit dem Titel eines Regierungsraths und mit dem Auftrag, dasselbe in eine Normal-(Seminar)anstalt umzuwandeln. Das blutende Preußen bestrebte sich, alle geistigen Kräfte zur Heilung aufzurufen. Hof und Minister befanden sich damals in Königsberg. Zeller stand in naher Verbindung mit Männern, wie W. v. Humboldt, Graf Dohna, Scharnhorst, v. Schön u. a., er hielt vor einer großen Anzahl (70) von Officieren Vorträge, welche die „pestalozzische Methode und ihre Anwendung auf militärische Bildung" besprachen, sowie Vorträge für einen Kreis hoher Frauen, unter denen sich auch die Prinzessin Luise von Preußen befand, von deren dankbarer Aufnahme auch noch freundliche Schreiben aus späten Tagen zeugen. Im J. 1810 zum Oberschulrath und

*) Diese unvergeßliche Fürstin, welche als Vormünderin ihres Sohnes, wie sie sagt, ihr kleines Staatsschiff durch die Wogen der napoleonischen Zeit glücklich hindurchleitete und dem Imperator selbst Achtung einflößte, gab sich mit ganzem Herzen der Hebung des Schulwesens hin. (In Detmold standen die ersten Kleinkinderschulen unter ihrer persönlichen Leitung.) Wenn wir hier einen ihrer Briefe an Zeller zum Abdruck bringen, in dem sie ihm abrieth, von Württemberg wegzugehen, so glauben wir hiemit ein besonderes Kleinod, das dem Herzen einer deutschen Fürstin in trüben Tagen entsprungen ist, niederzulegen, das zugleich Zeugnis giebt, mit wie feinem psychologischem Blick die Fürstin Zellers Wesen auffaßte. Sie schreibt: „Sie dürfen nicht aufgeben, was Sie mit solchem Enthusiasmus begonnen! Beginnt es auch kleiner, geht es auch langsamer, Sie müßen das Ziel erreichen! Wie lange ruht der Kern in der Erde, ehe das Bäumchen keimt! Wie viele Stürme drohen es zu zerknicken, ehe es Früchte trägt! Aber der Höchste segnet, der Gärtner pflanzt, begießt, stützt und pfropft und wenn die süße labende Frucht gereift ist, wird sie Nahrung und Freude der kommenden Geschlechter. Wenn der Stumpfsinn, die Unwissenheit, das alberne Verlangen, daß das Alte bleibe, das sich überlebt hat, Sie in Ihrem Laufe aufhalten, wenn Sie hundert Häupter der Hydra abgehauen haben und, weil ein zweites Hundert wieder zu wachsen beginnt, zu ermüden im Begriffe waren, so werden Sie das Gefühl haben, nur was schwer und mühsam war, lohne mit schönen Früchten. Wenn Sie nicht bloß mit Feuereifer aufregen, sondern auch, wie der hehre Zweck es fordert, warten, harren, sogar auch zurückschreiten können, um desto sicherer wieder vorwärts zu gehen — und Sie vermögen das, so sehr es mit Ihrer Naturanlage streitet, — dann hörten und erfüllten Sie die Wünsche Ihrer fernen Mutter an Teutoburgs Höhen! Gott mit Ihnen; weichen Sie nie von dem, was Sie als Recht erkannt; denken Sie nie an Erdenruhm, wo es die Ewigkeit gilt. Zerreißen Sie nicht das Band, das Sie knüpft, auch wenn es Ihnen Kette scheint. Sehen Sie kindlich vertrauend empor und Sie werden den himmlischen Vater finden." (Vgl. d. Art. Lippe-Detmold Bd. IV S. 422. D. Red.

Mitglied der Elementarunterrichtscommission für Ost- und Westpreußen und Litthauen ernannt, gründete er in Braunsberg, Marienwerder, Gumbinnen, Tilsit, Memel u. a. Normalschulen, hielt reichbesuchte Vorträge, so daß selbst katholische Würdenträger, bezeichnend für jene Tage, sich von ihm die Prüfungen ihrer Schulen und evangelische Musterlehrer erbaten. In Marienburg fand für 85 Lehrer und Geistliche ein Lehrcurs statt. Auf einer seiner vielen Amtsreisen gegen das Ende von 1812 kam er in Polen in einem dicken Wald unter die schauerlichen Trümmer der großen Armee, ein Anblick, der ihn bis in späte Tage im Traume ängstigend umschwebte. Einen der halb Erfrorenen, einen Landsmann, der noch am Leben ist, nahm er in seinen Schlitten auf. Schon im J. 1811 war er in Polen in Caralene (das er so, „Königin" benannte) mehrere Monate mit Errichtung eines Seminars für polnische Lehrerzöglinge und Kinder beschäftigt gewesen. Die hochanerkennenden Schreiben des Königs und der Königin (die ihn mit einem Ring mit ihrem Namen beehrte) für solche Thätigkeit liegen noch vor. Er erhielt auch die große Medaille „für Kunst und Wissenschaft," wie früher schon Ehrenmedaillen von Zürich und Bern. Man kann sagen, daß während des Aufenthalts des Hofs und der Ministerien in Königsberg das Volksschulwesen im nördlichen Preußen unter den Impulsen von Zellers Thätigkeit geleitet worden ist.

Aber andere Sorgen umdrängten jetzt (1813) das wiedererstehende Preußen und Zeller, der sich kaum vorher (1811) mit Charlotte Rotmann aus Dirschau verheirathet hatte, verlangte eine ruhigere Wirksamkeit. Er erhielt als Belohnung das Staatsgut Münsterwalde bei Marienwerder, mit der Verpflichtung zu Gutachten und commissarischen Geschäften in Westpreußen. Aus den Normalanstalten waren die Zöglinge meist zur Armee abgegangen, zu neuen Gründungen hatten die Finanzen keine Mittel. So verlebte denn Zeller die Jahre 1814—1822 in Münsterwalde. Indes seiner Eigenthümlichkeit lag nichts ferner als ein solches Stillleben in täglicher Wiederholung gutsherrlicher Sorgen und Speculationen. Er erbat sich und erhielt die Erlaubnis, sich in der Rheinprovinz niederzulassen mit dem Vorbehalt, auch dort in Schulsachen Aufträge zu erhalten. In Cöln schlug er zuerst sein Wanderzelt auf, schrieb dort auf Veranlassung der württembergischen Regierung die „Grundlinien der Strafanstalt, die als Erziehungsanstalt bessern will," und die Schrift: „der Grundcreditverein als Bürgengesellschaft;" auch arbeitete er fleißig mit an den „Rheinischen Blättern" von Rossel und Diesterweg. In den Jahren 1824—30 lebte er, mit dem Bau eines Hauses und Anlegung eines Weinbergs an einem öden Orte beschäftigt, in Creuznach, nachher in Wetzlar und Bonn. Hier starb die Mutter seiner 8 Kinder. Er sehnte sich nun wieder nach der Heimat und nachdem er von seinem König bei der Entlassung aus preußischen Diensten noch mit dem rothen Adlerorden 3. Cl. geehrt worden war, kehrte er im April 1834 nach Württemberg zurück. Während er bei seinem Bruder in Beuggen, der dort die Rettungs- und Armenschullehreranstalt gegründet hatte (s. d. folgenden Artikel) auf Besuch war — die dortigen Jahresberichte interessirten ihn so sehr, daß er das Schlafengehen darob vergessend bis morgens 4 Uhr darüber saß — vernahm er aus Württemberg den Aufruf zur Gründung einer Rettungs- und Schullehrerbildungsanstalt in Lichtenstern bei Löwenstein. Er schloß sich an die Männer an, die solches beabsichtigten, und bei seinen Mitteln und der Energie, mit welcher er die Verhandlungen in die Hand nahm, war bald an diesem stillen, freundlichen, bisher in gänzlichem Zerfall befindlichen ehemaligen Cisterzienserinnenkloster (gestiftet 1242) Raum und Ordnung geschafft. Zeller war als Anstaltsgeistlicher und mit seinen Erfahrungen in Unterricht und Erziehung sehr thätig, er leitete besonders auch die disciplinarischen Anordnungen, die allerdings in einigem dem öffentlichen Gerichtsverfahren entnommen, wohl nur für höhere Anstalten und auch in diesen mit Vorsicht verwendbar waren.*) (Unter

*) So durften sich die Pfleglinge unter einander Auszeichnungen im guten und schlimmen Sinne, die dann den Einzelnen angeheftet wurden, zuerkennen, auch diejenigen unter den Kameraden bezeichnen, welchen andere zur moralischen Förderung und Besserung übergeben werden sollten u. dgl.

den ersten Zöglingen befand sich der nachmalige Pater Fischer, Beichtvater des unglücklichen Kaisers Maximilian.) Doch Familienverhältnisse bewogen ihn, im J. 1837 nach Stuttgart abzuziehen, nachdem er die Anstalt noch mit reichen Gaben unterstützt hatte. In Stuttgart hielt er noch mehrere Vorträge, schrieb eine Reihe von Lehrmitteln und regte als der erste in Württemberg (1840) die Errichtung einer Diakonissenanstalt an. Mit noch rüstiger Kraft bis ans Ende mit der Schule und Kinderwelt beschäftigt, kam der rastlose Wanderer zur Ruhe den 23. März 1840. Außer obenbenannten Schriften hat Zeller eine Reihe von Elementarbüchern (die Elementarschule, Berlin 1814) geschrieben, ferner die Hautpflege, in Bonn: die katholische Mutter und der evangelische Sohn, ebenda 1833: Thomas? oder Johannes? oder Paulus? — eine lebendig ansprechende Vorschule für Theologen.

Es ist nicht zu leugnen, daß Zeller in seiner Eigenart manches darbot, was zuweilen an das Lächerliche grenzte; ruhigerem Urtheil mochte der lebhafte junge Mann, der im Umgang immer etwas von schweizerischer Art an sich hatte, gar zu hastig erscheinen; von Neigung zum Experimentiren ist er nicht ganz freizusprechen, auch war in seinen Erziehungsmitteln manches, wie es uns erschien, auf den Effect berechnete. Dennoch aber war Zeller ein Mann, der in unermüdeter Arbeit für die Schule einstand, der seine Kräfte gerne hingab, wo es noth that, der besonders für die Armen, Verwahrlosten im Volke ein offenes Herz und eine offene Hand hatte, wenn er auch äußere Anerkennung nicht verschmähte. War es Folge seiner Eigenart, oder ist diese Eigenart, wie er selbst es gerne deutete, durch seine Lebensführungen begründet worden: es kam bei ihm nirgends zu einer Jahre lang anhaltenden, die still arbeitende Kraft ansprechenden Wirksamkeit. Anstalten zu gründen, um sie dann fremden Händen zu überlassen, mit eingreifendem Worte für seine Ideen zu gewinnen — das verstand er meisterlich und in dieses setzte er auch selbst sein empfangenes Charisma. Ein Mann übrigens, den die höchsten Auctoritäten, die geistvollsten Staatsmänner auch lange nach seiner ersten Wirksamkeit noch so anerkennend schriftlich begrüßten, dem von ganzen Magistraten, z. B. von Memel, so hohe Anerkennung und Dankbarkeit ausgesprochen ward, von dem einer seiner Nachfolger im Waisenhause in Königsberg, Director Dembowski, heute noch mit so hoher Achtung und Anerkennung als dem Gründer der Anstalt spricht, kann kein nur mit Aeußerlichkeiten sich abfindender Mann gewesen sein; eine so viel umfassende Wirksamkeit wirkte tiefeingreifend mit bei dem Wiedererstehen Preußens und man darf weit gehen, bis man wieder eine so lebhafte Betheiligung so vieler hohen und einflußreichen Männer und großer Communen für Jugendbildung findet, wie jene große Zeit nicht ohne den Einfluß seiner Anregungen sie aufweist.

Es ist bekannt, daß man den ganzen Pestalozzismus anfänglich in die Einübung der „Einheitstabelle" einschloß. Zeller, gründlich philosophisch gebildet, erfaßte den tieferen Geist des Meisters; er war, obwohl in früheren Jahren wenigstens von pelagianischen Anschauungen ausgehend, doch ein zu dankbarer Schüler Storrs, als daß er den Formalismus vieler Pestalozzianer getheilt und nicht zu geistigerer Auffassung der Pädagogik und Didaktik hätte fortschreiten wollen. Von jener Befangenheit, die das Heil allein in der Methode sieht und die Individualität des Lehrers als etwas untergeordnetes betrachtet, war er frei, wenn er gleich den Tribut an den Irrthum, welchen jede große Idee in ihrer praktischen Durcharbeitung von uns fordert, auch seinerseits entrichtete. Zeller ist jedenfalls einer der bedeutendsten, selbständigsten Schüler Pestalozzi's gewesen, der seine Ideen gleichmäßig für die einzelnen Disciplinen praktisch verarbeitet hat, der überall die Verwerthung des Unterrichts fürs praktische Leben bezweckte und sie aus der Schule ins Leben überzuleiten beflissen war.

An dem Dome unseres Erziehungs- und Unterrichtswesens wird auch der Name K. A. Zellers, wenn auch nicht als ein Grund- oder Eckstein, so doch als viel verwendbarer und viel verwendeter Baustein erscheinen.

Stadtpfarrer **Hegler**, a. D., früher in Löwenstein.

Zeller, Christian Heinrich, nimmt unter den Männern, bei denen der in Pestalozzi's Herzen brennende Gedanke helfender Liebe gegen das arme Volk und seine Jugend zündete, eine hervorragende Stelle ein. Diese seine Liebe war geklärt durch die Liebe Christi, geläutert durch das tief erkannte und treu befolgte Wort Gottes, geleitet von einem gesunden, klaren Blick und gefördert von einem praktischen Verstande, der ihn befähigte, auszuführen, was unter den unpraktischen Händen des Meisters von Ifferten mislang. In Zellers langjähriger Erzieherthätigkeit hat sich die Kraft des Wortes bezeugt (Matth. 20, 26): „So jemand will unter euch gewaltig sein, der sei euer Diener." Ein Mann von Zellers Geist und Gaben hätte — was man sagt — eine schöne Carrière in der Welt machen können; er hat es nicht über den Armenschulmeister hinausgebracht. Aber in dieser demüthigen und zugleich wahrhaft männlichen Selbstbeschränkung hat er weit mehr zum Besten seines Volkes gewirkt als gar mancher andere in glänzender Laufbahn. Doch greifen wir der Geschichte seines Lebens nicht vor.

Zeller ist geboren am 29. März 1779 auf der alten Ritterburg Hohen-Entringen in Württemberg, zwei Stunden von Tübingen. Sein Vater war Christian David Zeller, ein ehrbarer Rechtsgelehrter, der den Titel Hofrath führte. Seine Mutter war die Tochter eines Pfarrers Schneck in Waldenbuch, dessen Witwe später den Pfarrer Müller in Fellbach, unweit Cannstatt, heirathete. Der Vater kaufte das genannte Schloß mit seinen Gütern, um da Landwirthschaft zu treiben. Er scheint ein rechtschaffener, gutmüthiger Mann gewesen zu sein, die Mutter eine sehr brave, verständige und praktische Hausfrau; der Ton im Hause freundlich und gemüthlich; doch war, wie es scheint, das christliche Element in der Familie nicht sonderlich betont. Der Vater war ein Zögling des bekannten Pfarrers Flattich, derselbe, über den dieser einmal ausrief: „Gottlob, der Christian David bubelet wieder!" als das junge Herrlein sich auf der Schlittenbahn den anderen Kindern beigesellte. Fast möchte man glauben, daß unser Heinrich durch den Vater etwas von Flattichs Geist als Erbe überkommen habe. Manches in Sinn und Art Zellers erinnert an diesen seinen pädagogischen Großvater.

Es ist bezeichnend für unsern Zeller, daß er sich trotz aller späteren Bitten der Seinigen nie dazu entschließen konnte, sein Leben zu beschreiben oder auch nur die wichtigsten Erlebnisse für den engeren Kreis seiner Freunde und Kinder aufzuzeichnen. Nur soweit sein Beruf als Lehrer armer Kinder in Beuggen es ihm nahe legte, öffnete er den streng geschlossenen Mund. Um diesen Kindern die Dictirübungen zugleich für Herz und Gemüth lehrreich und lieblich zu machen, schrieb und dictirte er ihnen einst seine Jugendgeschichte. Sie konnte dann später aus dem Dictirheft eines seiner früheren Schüler erhoben werden, wie sie im Monatsblatt von Beuggen (1864, 1865 u. 1866) von seinem Sohn und Nachfolger stückweise mitgetheilt ist. Auf gleiche Weise wurde ihm auch die „Geschichte von der Entstehung und Einrichtung der freiwilligen Armenschullehrerbildungsanstalt in Beuggen," wie sie seine älteste Tochter als seine Schülerin aus dem Munde des Vaters (1827) nachgeschrieben hatte, abgelauscht (Monatsbl. 1866 von Nr. 10 an und Völter, Süddeutscher Schulbote 1864, S. 161 ꝛc.). Wir heben aus dieser einfachen Erzählung einiges wesentliche heraus, das einen Blick in das Werden des Mannes eröffnen mag. — Die Eltern Zellers wohnten auf der schön gelegenen väterlichen Burg in stiller Ländlichkeit, im Schoße einer lieblichen Natur, was denn auch den Kindern trefflich zu statten kam. Das älteste war Karl August (geb. 15. Aug. 1774), der nachmalige preußische Oberschulrath; unter 4 Schwestern und einem jüngern Bruder stand unser Heinrich ziemlich mitten inne. Es war ein lieblicher, fröhlicher Kinderkreis, von einer treuen Mutter überwacht, vom Vater nöthigenfalls auch mit der Ruthe in Zucht gehalten, durch einige befreundete Familien in der Nähe und auch nicht selten durch Besuche aus der Ferne mit der übrigen Welt in Verbindung erhalten. Vom Ernste der väterlichen Zucht bekam der Kleine einst einen Beweis, als er sich erkühnt hatte, den gleich alten Knaben eines auf eine Zeitlang im Schlosse eingemietheten Grafen für seinen Muthwillen mit einer Ohrfeige zu bedienen. Feuer im Dach. Der kleine Frevler an

dem jungen gräflichen Haupte bekam vom Vater scharfe Ruthenstreiche auf die entblößte Haut, Fasten und überdies noch Verschluß über Nacht auf dem schauerlichen Dachboden! — Doch trat neben diese Strenge ein freundliches Element. Eine Gehülfin der vielbeschäftigten Mutter, eine Jungfer Knab, wußte die Kinder durch ihr sanftes Wesen und besonders durch ihre Gabe des Erzählens von schönen Geschichten an sich zu ziehen. So wurde in dem kleinen Knaben neben dem Sinne für die Schönheiten der Natur auch der Sinn für Geschichte geweckt und seine Phantasie bereichert. Einst lag er an einem herrlichen Tage draußen auf der Bergwiese im Grünen und schaute aus der stillen Blumenwelt auf in das unermeßliche Gewölbe des blauen Himmels. Da vergaß er über dem Anblicke dieser Unendlichkeit die ganze Welt und „fühlte nur Himmel und Heinrich." Diese erste Ahnung von Gott und Ewigkeit blieb ihm lebenslang unvergeßlich. — Nach 13jährigem Besitze verkaufte der Vater Schloß und Gut an den Herzog Karl von Württemberg um 20,000 fl. und vertauschte den ländlichen Aufenthalt, hauptsächlich der Erziehung seiner Kinder wegen, mit dem Leben in einer Stadt, zuerst Böblingen. Heinrich war damals 6 Jahre alt. In Böblingen war es die Großmutter väterlicherseits, eine fromme Pfarrwitwe, durch welche die ersten Eindrücke von der Liebe Jesu in seine Seele kamen. Wenn sie den Enkel, der längere Zeit bei ihr wohnen durfte, zu Bette brachte und mit ihm und für ihn betete, da fühlte er etwas von dem Frieden Gottes, der in dem Herzen der Großmutter wohnte. Namentlich drang das jetzt vielgesungene Lied: „Weil ich Jesu Schäflein bin," tief in seine junge Seele. Doch weiß Vater Zeller auch noch von damals zu berichten, wie er von „Blutreinigungsmorsellen" gleich einer Schwester die auswendige Verzuckerung ableckte, den innern bittern Kern aber, auf den es zur Blutreinigung eigentlich abgesehen war, schlauerweise beseitigte. Als das Schulleben begann, kam Heinrich, erst unter lauter Mädchen, „in die Fibel," wo die goldenen Bilder und die Holzschnitte seines Büchleins der jungen Phantasie neben den trockenen Buchstaben reiche Nahrung gewährten. Dann gieng es „ins Spruchbuch" und noch später „ins Gesangbuch," endlich, statt „in die Bibel," in die Lateinschule. „Büble, wo willst du hin mit deinem Hauskreuz auf dem Rücken?" rief ihm ein alter Nachbar zu, als er ihn zum erstenmal mit einem Pack von Büchern über dem Rücken nach der Schule wandern sah. Mit dem Kreuze wurde es ihm redlich wahr. Die alte Schule mit dem Schultyrannen, 5 bis 6 Haselstöcke vor sich auf dem Katheder, mit dem rein mechanischen, geisttödtenden Abrichten der Schüler und dem greulichen Schlagregiment tritt da mit allen ihren Unbegreiflichkeiten vor unsere Augen. Der zart angelegte Knabe war unter der harten Schultyrannei so verschüchtert und weinerlich geworden, daß er laut auf weinen mußte, wenn seine schelmischen Geschwister ihm neckend das Verslein vorsangen:

„Wenn ich einsam Thränen weine,
O so weint mein fühlend Herz."

Jeden Schlag, den sein härter gearteter und auch schon hart geschlagener Bruder Karl in der Schule empfieng, begleitete Heinrich mit kläglichem Weinen oder gar mit lautem Aufschrei. Daneben erheiterte ihn wieder ein alter Thorwart oft stundenlang mit Geschichten aus dem 7jährigen Krieg und vom alten Fritz. Geschichten hörte er für sein Leben gern. Im J. 1787 kaufte sich der Hofrath in Ludwigsburg an. Dahin zog nun die ganze Familie. Für Heinrich trat hier das Schulkreuz in neuer, vermehrter, doch nicht verbesserter Auflage ein. Gleich beim Eintritt in die 2. Classe der Lateinschule erblickte er eine kleine schwarze Tafel, auf welcher nach Art der Fleisch- und Brodtaxen an den Metzger- und Bäckerläden die Zahl der Stecken- und Ruthenhiebe verzeichnet stand für verschiedene Hauptfehler gegen die lateinische Sprachlehre. Er sollte nur zu bald die Bedeutung dieses Tarifs kennen und fühlen lernen. Kaum war das erste „Argument," das er, ohne zu wissen, wie? machen sollte, und das natürlich von Sprachfehlern wimmelte, von dem grimmigen Präceptor roth bestrichen, so wurde der

arme Sünder vor die Tafel geführt und ihm klar gemacht, daß ein einziger von den 40 bis 50 Fehlern 12 Tatzen, ein anderer 24 Tatzen verdiene! Die Schule dieses halb tauben, alten Schlaghart muß ein wahres Sodom gewesen sein. Sein Nachfolger wußte wenigstens einige Abwechselung in die Strafen zu bringen; wer z. B. undeutlich las oder mummelte, dem wurde der Mund mit altem Brode vollgestopft oder mit einer alten hölzernen Tabakspfeife besteckt. Ja, er setzte neben den Strafen auch Belohnungen aus, etwa das Recht, dem Lehrer im Wald einen Stecken zu schneiden ꝛc. Am Freitag mußte die ganze Schule zum Hersagen von Liedern, Sprüchen oder Psalmen „ausrücken," d. h. sich im Kreis aufstellen. Kamen viele Anstöße vor, so gab es ein „Lauffeuer," da ein Knabe dem andern mit dem dargereichten Stock einen Schlag auf die hingehaltene Hand versetzte und dann mit einem „Schick's weiter!" das Zuchtwerkzeug übergab. Gieng es schlimm, so mußten zwei der stärksten Knaben den Sträflingen „die Hosen spannen." — Das war die Feueresse, darin der Herr den künftigen Armenschulmeister glühte und zubereitete. Wäre Jacquard nicht selbst unter dem Lyoner Seidenwebstuhle gehockt, wie ein Hund, und hätte er nicht da auch so manchen Hundstritt von dem Weber empfangen, er hätte vielleicht den nach ihm benannten kunstreichen Webstuhl nicht ersonnen. — Trotz dieser heillosen Lehrwirthschaft, unter der unser Heinrich bis in sein 12. Jahr zu seufzen hatte, war er doch von den untersten Plätzen bis zu den obersten vorgerückt, und mitten unter den abscheulichsten Dingen, die er an seinen Schulkameraden zu sehen und zu hören bekam, blieb er unverdorben und bewahrt, — „ohne alle andere Warnung als die innere des hl. Geistes." — Um diese Zeit kam er für sich in der Stille zum Lesen der Bibel. Die Geschichte der Patriarchen namentlich zog ihn unbeschreiblich an. „Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs wurde auch *sein* Gott." Ohne alle Anleitung oder Aufmunterung von Seiten irgend eines Menschen lernte er von einem Elieser, einem Jakob u. a. aus dem Herzen beten. Ein entlehntes Buch war ihm abhanden gekommen. Der Eigenthümer drang auf Rückgabe. Da trieb ihn die Noth ins Gebet: „Ach Herr, du Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, zeig mir doch, wo der Middleton (Leben des Cicero) steckt!" Da fällt ihm ein, er solle noch einmal in einem Eckschrank suchen. Richtig; tief unten lag das Buch. Wir haben diesen Zug aus Vater Zellers Munde selbst vernommen.

Neben Dornen und Disteln des Schulackers blühte übrigens dem Knaben doch auch manche Blume reiner Jugendfreude; namentlich waren ihm und dem älteren Bruder die kleinen Vacanzreisen zu den lieben Großeltern in Fellbach köstliche Erquickung. Auch diese Großmutter übte, wie die andere, auf die religiöse Richtung seines Herzens einen bleibenden Einfluß. „O Böblinger Großmutter! O Fellbacher Großmutter!" hörte man ihn noch in seinen letzten Lebensjahren ausrufen. Namentlich war die letztere auch eine geschichtenreiche Erzählerin und that ihren Mund besonders Abends nach der Betglocke im Dämmerstündlein zum Erzählen alter Geschichten wie eigener Erlebnisse auf, so daß die munteren Knaben da immer mäuschenstill waren und lauschten.

Hier im Alter des 12jährigen Knaben bricht leider die Erzählung des Mannes ab, von dem man so gerne noch Weiteres über die Entwicklung der aus seinem Kinder- und Knabenleben herausduftenden Geistesblüten vernehmen möchte. Bis dahin wuchs der Knabe, wenn man besonders auf sein Schulleben sieht, wie eine Lilie unter Dornen, wie ein Samuel bei Eli's bösen Buben auf, „durch Schweiß, Thränen, Schläge und Anstrengung," und doch unverbittert und unverführt. Er sah später auch in diesem dornenvollen Schulleben einen Segen seines Gottes und erkannte die Wahrheit des Prophetenwortes (Klagl. 3, 27): „Es ist ein köstlich Ding einem Manne, daß er in seiner Jugend das Joch trage." Er lernte unter diesen Leiden und Widerwärtigkeiten seiner Schuljahre „sich in allerlei Menschen schicken, Schweres und Unangenehmes ertragen, in Mühe und Arbeit aushalten und," meint er, „wer das lernt, der lernt viel."

Ueber den Gang seiner innern Entwicklung während seiner Jünglingsjahre haben wir leider keine nähere Kenntnis. In seinem 18. Jahre bezog er die Universität Tübingen,

um sich der Rechtsgelehrsamkeit zu widmen. Das geschah nicht nach eigenem Triebe, sondern im Gehorsam gegen den Willen des Vaters, der ihn gerne in der juristischen Laufbahn sehen wollte. Nach 4jährigem Rechtsstudium war dem Willen des Vaters genügt. Doch schon während seiner Universitätszeit machte sich die tiefe Neigung seines Herzens zur Thätigkeit an der Jugend geltend, indem er namentlich schwächeren Schülern der Lateinschule bei der Fertigung ihrer Schulaufgaben unentgeltlich nachhalf und dabei sich der Gabe eines faßlichen Unterrichts mehr und mehr bewußt wurde. Bei diesen pädagogischen Regungen scheint neben der eigenen Neigung auch der Einfluß seines damals in Brünn lebenden Bruders Karl nicht ohne Einfluß gewesen zu sein. Sein inneres Leben gieng unter leichtsinniger Umgebung durch schwere Anfechtungen, so daß ihm fast alle Gewißheit in religiösen Dingen schwand bis auf die, daß er doch ein Geschöpf Gottes sei und Gott sich aller seiner Werke erbarme. Durch Handreichung treuer Freunde, namentlich des späteren trefflichen Rectors der Lateinschule in Nürtingen und zuletzt Pfarrers in Stammheim bei Calw, Handel, und des nachmaligen ersten Missionsinspectors in Basel, Blumhardt, kam er wieder auf den Weg des Friedens. Es bildete sich ein Kreis edelstrebender Jünglinge, zu dem mit unserem Zeller auch der spätere Professor der Theologie, Steudel, und Passavant gehörten. Mit letzterem namentlich schloß er einst in feierlichem Augenblick einen Tugendbund, der mit gemeinsamem Gebete besiegelt wurde. Nach vollendeter Studienzeit erlangte er es, 22 Jahre alt, von dem Vater, seiner tiefen Neigung zur Arbeit an der Jugend folgen zu dürfen. So verließ er denn (1801) die Juristerei mit allen Aussichten, die sie dem begabten und kenntnisreichen jungen Manne bot, und nahm die Stelle eines Hauslehrers in einem adeligen Hause zu Augsburg an. Durch seine Treue und Gewissenhaftigkeit, durch sein aufrichtiges, anständiges, ehrerbietiges und doch heiteres Wesen erwarb er sich bald die volle Anhänglichkeit seines Zöglings wie die volle Achtung von dessen Eltern. Im J. 1803 berief ihn eine Gesellschaft wohlhabender Bürger von St. Gallen in diese Stadt, um da eine christliche Privatschule für ihre Kinder zu errichten. 6 Jahre wirkte er hier mit großer Treue zur Freude von Eltern und Kindern, wiewohl uns ein Brief aus der ersteren Zeit seines dortigen Aufenthaltes an seinen Bruder Karl ahnen läßt, wie es bei ihm damals noch durch schwere Kämpfe gegangen. „Und nun, mein Bruder," schreibt er am letzten Tage des J. 1805, „meinen Dank für alle die Treue und Geduld die du mit der ganzen Erbärmlichkeit meiner bisherigen Coexistenz mit dir bewiesen hast. Meinen Dank für die Aufheiterung, die du mir in der jämmerlichen Leerheit meines Herzens gewährtest. Meinen Dank für so manchen ausgestreuten Samen, den dein Umgang und dein Beispiel, dir wahrlich unbewußt, in mir aussäete. Bruder! er wird keimen, dieser Same." — Dazu mußte ihm die Mutter von einem der 12 Knaben behülflich werden, die er zu unterweisen hatte. Diese, eine Frau von tiefer Erkenntnis und Erfahrung im Worte Gottes, führte ihn tiefer in den Umgang und die Gemeinschaft mit dem Herrn Jesu ein. Er nannte sie später oft seinen Engel auf dem Lebenswege. — Von hier gieng dieser sein Weg (1809) nach Zofingen. Hier trat er in die Stelle seines Bruders Karl, als dieser vom König von Württemberg nach Heilbronn berufen wurde. Da hatte er als Schulinspector die Leitung sämmtlicher Stadtschulen und als Mitglied des Bezirksschulrathes die Mitaufsicht über etwa 50 Landschulen des Oberamts zu besorgen, war zugleich Oberlehrer an der Lateinschule, auch Katechet in der Filialgemeinde Vordemwald. Durch einen 2jährigen Lehrcursus für Lehrer und Lehrerinnen, durch Unterweisung der meisten bereits angestellten Landschullehrer, durch monatliche Conferenzen und regelmäßige Besuche in den Schulen der Stadt wußte er sich seine Arbeiter und Arbeiterinnen mehr und mehr heranzubilden. Unter den letzteren fand er (1811) seine künftige Gattin, eine Predigerstochter, Sophia Siegfried, die von da alle seine Wege bis 2 Jahre vor seinem Tode treu, verständig und hingebend mit ihm gieng. Ein einfacher Handwerksmann that ihm hier den Dienst, welchen der Laie Johann von Basel dem großen Prediger Tauler, der edle Nürnberger Kaufmann Tobias Kießling

dem trefflichen Prediger Schöner (Verf. des Liedes: „Himmelan!“) gethan. „Freund,“ sagte Zeller manchmal zu dem armen Schreiner, der nicht lesen noch schreiben konnte, „Ihr habt eure Erkenntnis im Herzen und ich nur in den Büchern.“ Aber am Charfreitag 1818 trat ihm bei der Betrachtung der Leidensgeschichte in einer Predigt von Loskiel, über den Kampf in Gethsemane, das Geheimnis der Person Jesu und seiner Versöhnung so nahe, daß er sich von da an in einer persönlichen Verbindung mit Jesu, dem Sohne Gottes fühlte, die ihn bis in den Tod hinein begleitet hat. Schreiber dieses erinnert sich aus Zellers Munde einmal gehört zu haben, wie ihn um jene Zeit, ähnlich wie den Knaben Zinzendorf, ein in einem Wirthshause hangendes Crucifix mit der bekannten Unterschrift: „Das that ich für dich, Was thust du für mich!“ besonders tief bewegt habe. Seiner damaligen Empfindung giebt das schöne Lied in der Sammlung seiner Lieder (1871): „Lange gieng ich in der Irre,“ sprechenden Ausdruck. Von da an war Zeller erst der ganze Mann, der er werden sollte. „Die Liebe Christi dringet uns;“ dieses Apostelwort giebt uns den eigentlichen Schlüssel zum Verständnis dessen, was wir ihn bald darnach als Hauptarbeit seines Lebens beginnen und mit einer Ruhe, Klarheit, Stetigkeit, Selbstverleugnung, Kraftentfaltung männlich und kindlich zugleich bis an sein Ende fortführen sehen, dazu er aus keiner andern Quelle das Vermögen hätte schöpfen können. „Ungeheuere Kraft!“ sagte Pestalozzi bei seinem Besuche in Beuggen (1826) durch das Haus hingehend, wiederholt vor sich hin. „Ungeheuere Kraft!“ Solche ungeheuere und doch stetige Kraft giebt eben die Liebe Christi.

Schon in Zofingen regte sich in unserem Zeller der Geist des Erbarmens mit dem armen Volke, der später in dem Hauptwerke seines Lebens die Schwingen entfalten sollte. Er erkannte namentlich in besserer Schul- und Lehrerbildung ein wesentliches Mittel, dem sittlichen Verkommen desselben entgegenzuwirken, wie sich denn alle tieferblickenden Volksfreunde auf diesen Punct hingedrängt fühlten und fühlen. In einer vor uns liegenden Eingabe an die oberste Behörde des Kantons Aargau vom J. 1815 über die Verbesserung des dortigen Schulwesens klagt Zeller zunächst über die Unzulänglichkeit und dann Einseitigkeit desselben. „Unsere Schulen stehen so wenig in Uebereinstimmung mit den Bildungsmitteln des häuslichen Lebens, und die Zwecke und die Bildung des häuslichen Lebens stehen so oft im Widerspruch mit den Zwecken und der Bildung der Schule. Die Schulen wie die Haushaltungen haben das gemeinschaftliche Bildungs- und Lebensprincip, den heiligen Geist des Christenthums, theils verloren, theils nicht mehr übereinstimmend bewahrt. Dieser Geist ist das einzige Lebens- und also auch Bildungsprincip. Wo dieser in den Häusern, in den Schulen fehlt, wo dieser von dem sinnlichen und thierischen Weltgeist immer mehr verdrungen wird, wo die Wohnungen der Familie immer mehr aufhören, Schulen, und die Schulen immer mehr aufhören, Familien des hl. Geistes zu sein, da kann das Schulwesen, auf das gelindeste gesagt, nur einseitig sein, ja es muß immer mehr zerfallen, wenn es auch gleich im Aeußern und für die legale Bildung einzelne kräftige Wirkungen hervorbringen sollte. Denn wir wissen, daß das Aeußere nur Buchstabe ohne das Innere, und die Legalität nur eine Larve ist ohne die Religiosität. Je mehr die Familien wieder das Gute einer Schule, und die Schulen das Gute einer Familie annehmen, desto mehr läßt sich in dem Schulwesen eine wahre innere Besserung hoffen.“ — Er muß für eine würdigere Stellung der Lehrer eintreten. „Warum sollen die Trillmeister in den Gemeinden einen Vorzug haben vor den Schullehrern in den Gemeinden?“ Er rechnet seinen „Herren“ vor, daß aus den 6—8 Schuljahren der Kinder in den dortigen Landgemeinden für die Mehrheit der Kinder nur 6—8 Schulvierteljahre werden. Er bringt Maßregeln in Vorschlag, um den massenhaften Schulversäumnissen auf dem Lande zu steuern. „Als allzusaumselig werden alle diejenigen Kinder betrachtet, die der Vorkehrungen der Gemeindebehörden ungeachtet nicht die halbe Schulzeit in die Schule gegangen sind!“ Um dem schreienden Mangel an gehörig befähigten Lehrern abzuhelfen, trägt er auf eine Armenschule an, die nach Inhalt und Methode Musterschule werden sollte für die übrigen Landschulen, und

im Anschluß daran auf ein damit zusammenhängendes Schullehrerseminar. Das waren lauter praktische Vorstudien für den Beruf der seiner in Beuggen wartete.

Mit dem Namen Beuggen haben wir den Ort genannt, wo Zeller 40 Jahre lang mit Darangabe aller seiner Kräfte dem Volke zunächst in seinen Armen als Erzieher und Lehrerbildner diente. Die Stellungen in Augsburg, St. Gallen, Zofingen waren dafür nur Vorstationen gewesen. Die Entstehung der „freiwilligen Armenschullehreranstalt" in Beuggen hat Zeller auch, wie oben bemerkt, gleich seiner Jugendgeschichte Schulkindern als Dictirübung vorgesagt. Sie ist im Grunde eine Frucht der Heidenmission. Der fromme Kaufmann Spittler, ein geborner Württemberger, dessen Liebesgeist hauptsächlich (1816) die Missionsgesellschaft zu Basel ins Leben rufen half, hatte mit unserem Zeller das neue kleine Missionshaus besucht. Zeller war im Begriffe, von Basel wieder zu scheiden. Da kam ihm der Gedanke, und er sprach ihn gegen den Freund aus: „Welch ein Segen könnte die neu errichtete Missionsschule werden, wenn sie auch mit einer Missionsschullehreranstalt verbunden würde und man in dieser neben den Lehrern für die Heidenwelt auch junge entschlossene Männer für unsere ärmsten und verwahrlosetsten Gemeinden in der Schweiz und in Deutschland vorbereitete, die sich freiwillig versenden ließen, wohin das Zutrauen sie ruft." Zeller reiste bald darauf ab; der Gedanke trat ihm über näherliegenden Dingen wieder zurück; aber für Spittlers sinnende Liebe war er ein lebenskräftiges Samenkorn. Im Frühjahre darauf bekam Zeller einen Brief aus Basel mit der Aufforderung, seine Gedanken über Errichtung und Einrichtung einer Missionsschullehreranstalt niederzuschreiben und nach Basel zu senden. Der Gedanke klärte sich in der Berathung mit Freunden immer mehr ab und ward endlich zum Beschluß, eine „freiwillige Armenschullehreranstalt" zu errichten. Sie sollte eine Anzahl armer, verwaister, verwahrloster Kinder aufnehmen, sie erziehen, in den nöthigsten Schulkenntnissen, in häuslichen und Gartenarbeiten ꝛc. unterrichten und neben einer solchen Kinderschaar auch eine Anzahl freiwilliger Jünglinge zu Lehrern und Erziehern armer Kinder vorbereiten. Ein Verein von 12 christlichen Männern verband sich, um die Sache ins Werk zu setzen. Sie fand Anklang, es kamen Beiträge, u. a. eine goldene Dose zur Verlosung, die, zweimal von den Gewinnenden wieder zurückgegeben, allein 200 Louisd'or einbrachte. Nach längerem Suchen fand man endlich den passenden Ort: ein Schloß des ehemaligen Deutschrittterordens, am Rhein gelegen, 3 Stunden oberhalb Basel. Es hatte im Krieg als Lazareth gedient und war von daher in greulichem Zustande. Großherzog Ludwig von Baden gewährte endlich die Bitte um pachtmäßige Ueberlassung desselben gegen 60 fl. jährlich, eine Summe, die freilich nach einigen Jahren auf 400 fl. und mit den Nebengebäuden, mit Garten und Feld auf 1250 fl. erhöht wurde. Am 1. April 1820 war Schloß Beuggen wieder in bewohnbaren Stand gesetzt. Inzwischen hatte es gegolten, den rechten Mann als Hausvater und Leiter der Anstalt zu gewinnen. Dazu hatte der Basler Verein unsern Zeller ersehen. Dieser war in Zweifel, ob er einen so erfahrungs- und übungsreichen, auch segenversprechenden Wirkungskreis, wie er ihn in Zofingen hatte, mit seiner Frau, die neben ihrer bedeutenden Hausmutterarbeit (5 eigene Kinder und mehrere fremde) noch das Geschäft einer Lehrerin an der oberen Töchterschule in der Stadt versah, eigenmächtig verlassen dürfe. Unvermuthet aber kam von Aarau ein Regierungsbefehl, der die auch von Zeller geförderte Hülfsbibelgesellschaft in Zofingen verbot und diesen selbst wegen seiner bedauerlichen „Neigung zum Mysticismus" — unter polizeiliche Aufsicht stellte! Jeder Schritt gegen diesen Act der Geistestyrannei im Freistaate war vergebens. Der bekannte und mehrfach verfolgte Prediger des Evangeliums in der römischen Kirche, Martin Boos, sprach einmal den Grundsatz aus: er verlasse ein Amt immer nur dann, wenn von vorneher ein Ruf und von hintenher ein Stoß erfolge. Der Ruf von vorneher war für unsern Mann da, nun war auch der Stoß erfolgt, und so war er denn nach ernster Prüfung vor seinem Herrn entschlossen, dem Rufe nach Beuggen zu folgen. Stadtrath und wohlmeinende Freunde versuchten alles, ihn zu halten: er möge doch ein so schönes

Amt, ein sicheres Einkommen, so viele Freunde, Verwandte, liebe Schüler und Schülerinnen, eine gesegnete und gesicherte Stellung nicht verlassen und seine ganze Existenz an etwas hängen, das unter den Händen von Privatleuten erst werden solle, vielleicht in Jahresfrist wieder aufhöre." Aber Zeller blieb nun gleich Abraham, als er auszog in ein Land, das ihm erst sollte gezeigt werden, fest; denn er stand im Glauben eines Abraham. Der Ruf nach Beuggen war ihm nun Gottes Ruf. Am 1. April 1820 war die Hausmutter der Anstalt, eine fromme Witwe (Salome Fäsch), ihr Landgut verlassend, im Hause eingezogen, am 17. April kam der Hausvater mit seiner ganzen Familie. Im neuen Wohnzimmer schimmerte die Inschrift: „Willkommen, Bruder, erbaue die Anstalt auf dem Grunde der Apostel und Propheten, da Jesus Christus der Eckstein ist!" Noch ist sie dort zu sehen. Sie bildete das Programm der Anstalt; die 40jährige Thätigkeit des neuen Hausvaters war die Ausführung desselben. Mit 10 Schullehrerzöglingen und 20—30 armen Kindern, die schon auserlesen waren, sollte die Anstalt beginnen. „Kaum waren die nöthigen Einrichtungen getroffen," so dictirte der Inspector später den Schulmädchen, „so kamen schon herzugeflogen von Morgen und von Abend, von Mittag und Mitternacht viele Vögelein, und am 15. Mai konnte Zeller zum erstenmal Schule halten. Da waren Schüler von 30 Jahren bis zu 6, fähige und stumpfe, freundliche und finstere, frohe und mismuthige, wohlgezogene und verwahrloste, unterrichtete und gänzlich unwissende, wohlgekleidete und zerlumpte, reinliche und unreinliche, dankbare und undankbare, alles untereinander, und nur ein einziger Lehrer über sie alle. Bis der Hausvater ein jedes geprüft, beobachtet und kennen gelernt hatte, blieb alles beisammen in einer Schule; darauf trennte sie sich in zwei, in die Schule der Schullehrerzöglinge und älteren Knaben und in die Schule der Kinder; jene wurde Vormittags, diese Nachmittags gehalten."

Die erste Liebe half über die große Mühe des Anfangs hinweg. Am 20. Juni wurde die Anstalt feierlich eingeweiht. Der Schullehrerzöglinge waren es 12, der Kinder wurden es bis zum Schlusse des Jahres 30. Wir geben hier auszüglich einige Sätze aus den bei der Einweihung mitgetheilten Statuten zur Kennzeichnung der Anstalt.

1. Unsere Armenschullehreranstalt will keine bloße Unterrichtsanstalt, sondern Bildungsanstalt sein, die in Gestalt einer Haushaltung alle die Bildungsmittel anwendet, die sich im häuslichen Leben so schön vereinigen lassen, und die nur das Christenthum so bildend darbietet und heiliget.

2. Keine bloß bürgerliche Bildungsanstalt, sondern christliche, sie will nicht bloß für den Staat und die Erde, sondern für das Reich Gottes erziehen, das Himmel und Erde umfaßt und auf Erden alle Völker und Staaten durchdringen soll.

3. Keine gezwungene, sondern eine freiwillige, aus freiwilliger Liebe unternommen, von freiwilligen Beiträgen unterhalten, durch freiwillige Personen geleitet, aus freiwilligen Menschen zusammengesetzt, für freiwillige Jünglinge bestimmt, für Kinder, die von ihren Eltern dem Herrn gewidmet werden.

4. Nur für Arme.

5. Nur Elementarschule, nur Armenschule für die niederen Stände. Nur das Nöthigste, aber das gründlich.

6. Nur Armenschullehrer, Elementarschullehrer für Gemeinden und Armenanstalten auf dem Lande, Waisenhäuser, Spitalschulen ꝛc.

7. Zu keiner pädagogischen Schule, zu keiner besondern Lehrmethode schwören.

8. Dreijähriger Curs der Lehrzöglinge.

9. Man will genügsame und demüthige Leute bilden; darum lernt jeder Zögling, jeder ältere und stärkere Knabe Handarbeit oder ein Handwerk.

10. Nur Ehre des Erlösers, Vortheil des Reiches Gottes und Erleichterung und Rettung der Armut. Darum kann und wird auch niemand darin sein und bleiben, der nicht gern entbehrt, opfert, sich verleugnet, duldet und leidet, dient in Jesu Weinberg.

Dies die Anstalt, auf deren Führung Zeller nun, in der vollen, gereiften Manneskraft eintretend (er war 41 Jahre alt), alle seine Einsichten, Kräfte und Gaben concentrirte. In bewundernswerther Selbstbeschränkung ließ sich der treue Mann, dem bei seinen reichen Gaben und Erfahrungen so mancher andere ehrenvolle Wirkungskreis offen gestanden wäre, von diesem seinem Posten nicht ablocken. Er beweist aber auch, welch eine Kraft in solch demüthiger und energischer Selbstbeschränkung liegt. „Zellers Größe," sagt sein Leichenredner, Professor Auberlen aus Basel, „bestand darin, daß er klein blieb." „Einfalt und Kraft, etwas durch und durch reelles und gesundes ohne alles äußere Gepränge, ein wesentliches Leben in und aus und vor Gott, das war der Eindruck, welchen dieser Patriarch machte, dies das Gepräge, welches er durch die stille Macht seiner Persönlichkeit wie von selbst dem Haus und der Anstalt aufdrückte." Seine ganze Lebensarbeit trug „das Gepräge des Himmelreichs" an sich, ohne — setzen wir hinzu — irgend etwas verhimmeltes oder verhimmelndes zu haben. Es war in allem, was er war und that, eine geheiligte Natürlichkeit oder, wenn man lieber will, eine zur Natur gewordene Heiligkeit, wie sie der hl. Geist in einer sich ihm überlassenden Seele wirkt. Wer ihn etwa am Beuggener Jahresfeste vor der gedrängten Versammlung sah und reden hörte, der hatte von ihm den Eindruck, als habe der Propheten einer geredet. Und nach dem Feste konnte er in der einfachsten Weise, mit den Freunden bei einem Glase Bier zusammensitzend, sich unterhalten, erzählen, scherzen und doch auch da wieder sich ungezwungen den Dingen zuwenden, die vor allen seine Seele füllten. Er war ein echter, evangelischer Christ. Ob Lutheraner, ob Reformirter? war für ihn nicht wesentlich. Der Bibelchrist, der fest im Worte gründet und in der Liebe Gottes und Christi lebt, der war sein Mann, der war er selbst. Doch setzte er sich dabei nicht vornehm über die kirchlichen Bekenntnisse hinweg. „Wir bekennen uns," schrieb er (1830) einer Verdächtigung gegenüber, „zu dem Lehrbegriffe der in der hl. Schrift wohlbegründeten augsburgischen und helvetischen Confession, sind weit entfernt von Schwärmerei und pädagogischer Gaukelei, der wir vielmehr entgegenarbeiten."

Auberlen vergleicht Zeller nach dem ersten Psalm treffend einem „Baum, gepflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringet zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das geräth wohl."

Die Wasserbäche, aus denen er mit tief sich einsenkenden Wurzeln seine Lebenssäfte einsog, kennen wir. Der Früchte, welche dieser Baum getragen, sind viele und mancherlei. Da steht das Haus, das lebendige, das er 40 Jahre lang mit seinem Glauben, Wort und Gebet und mit seiner Liebesarbeit zusammengehalten und geleitet hat. Da sind 250 Schullehrlinge und 593 arme Kinder durch seine Hände gegangen. Sie sind natürlich nicht alle gerathen; wer könnte das auch erwarten? Aber wenn nur die Hälfte und noch weniger einschlug, welch eine Segenssaat ist damit von Beuggen ausgegangen! Und nicht bloß in die Schweiz, sondern auch in fast alle deutschen Länder, in Ungarn, Böhmen, Rußland, Frankreich, Italien, America, überallhin sind die „Vögelein," die von den 4 Winden nach Beuggen gekommen waren und da ein warmes Nest gefunden hatten, wieder ausgeflogen. Schreiber dieses hat (1823) in Nürnberg eine Rettungsanstalt auf Karl von Raumers Anregung entstehen sehen. Da berief man einen von den 12 Erstlingen der Beuggener Anstalt, Friedrich Blankenburg aus Berlin; die Anstalt wuchs und gedieh sichtlich unter der treuen Leitung des Zellerzöglings, weckte vieler Menschen Herzen zum Wohlthun und besteht noch im Segen. Dies ein Beispiel von vielen. An vielen Land- und Stadt-, Armen- und Fabrikschulen, an Rettungsanstalten u. dgl. standen und stehen Zöglinge von Beuggen in der Arbeit. — Das Beispiel Beuggens rief auch anderswo Anstalten derselben Art ins Leben, in Württemberg allein zwei, Lichtenstern und Tempelhof. Lichtenstern hatte Zellers Bruder, Karl August zum Mitbegründer (s. K. A. Zeller). Ein Schwiegersohn Zellers, Ludwig Völter, langjähriger Herausgeber des Süddeutschen Schulboten, war eine Reihe von Jahren der Hauptleiter dieser noch jetzt in schöner Wirksamkeit bestehenden Stella clara. Nicht

wenige Zöglinge von Beuggen, die später nicht bei Armenschulen blieben, sondern als Secundär- oder als Fachlehrer auch an städtischen Schulen mit Ehren, wohl gar mit Auszeichnung wirkten, beweisen mit der That, daß Volksschullehrer, wenn sie auf lebendig-christlichem Grunde in den nöthigsten Fächern tüchtig gebildet sind, ihre Lehrer- und Erzieheraufgabe mindestens eben so gut, wo nicht besser und gründlicher zu lösen vermögen, als diejenigen, welche man, ohne den Grund einer tiefen Herzensbildung zu legen, mit einem sich immer weiter ausbreitenden Wissensstoffe füllen zu müßen meinte und meint. Dieser Beweis würde ohne Zweifel noch weit wirksamer ausfallen, wenn die Anstalt Beuggen nicht eben nur Armenlehreranstalt sein wollte, so daß alle ihre Zöglinge sogleich bei der Aufnahme sich zum Dienst an den Armen verpflichten und auch in diesem Sinn erzogen und gebildet werden. Diejenigen, welche später doch andere und höhere Lehrstellen übernehmen, thun das eigentlich im Widerspruch mit ihrer ursprünglichen Verpflichtung. Wir werden nun wohl berechtigt sein, zu sagen: wenn schon unter solchen Umständen doch eine nicht unbedeutende Zahl von Zöglingen Beuggens von dem soliden Grunde ihrer einfachen christlichen Vorbildung aus den Weg in höhere Stelle finden und diese mit Ehren ausfüllen, wie viel mehr würde deren sein, wenn allen für ihre künftige Stellung in der Lehrerwelt Gewissen und Weg frei gelassen wäre. Je mehr sich unsere Lehrerbildungsanstalten durch den Geist der Zeit über das Nothwendige hinaus auf allerlei an sich immerhin wissenswürdiges treiben lassen, desto mehr ist zu besorgen, daß die rechte Triebkraft von innen nothleide. Reicher Blätterschmuck! aber die Früchte sind eben doch die Hauptsache! — Zu den Früchten unseres edlen Baumes zählen wir aber nicht bloß das, was Zeller als Hausvater, Lehrer und Erzieher in seiner Anstalt gewirkt und durch dieselbe auch weiterhin angeregt hat, sondern auch, was er als pädagogischer Schriftsteller geleistet. Da ist vor allem sein treffliches Buch zu nennen: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer," zuerst 1827 erschienen, ein Werk, das der früheren durch Rousseau, Basedow, Pestalozzi eingeleiteten Methodenjagd gegenüber durch seine ruhig tiefe Begründung auf Gottes Wort und praktische Erfahrung gar wohlthuend anspricht. Das Buch bietet eine wohldurchdachte christliche Schulpädagogik. Da erscheint die Furcht des Herrn auch als der pädagogischen Weisheit Anfang. Es ist ein Zeichen der stillen in dem Buche liegenden Kraft, daß es sich seit seinem Erscheinen in unserer bücherreichen Zeit und bei seinem der Zeitströmung nicht huldigenden, sondern vielfach diametral widersprechenden Geiste doch auf dem Büchermarkt erhalten, im J. 1866 die 4. Auflage erlebt hat. Den mittleren Theil, die Methodik enthaltend, hat der Verfasser selbst schon bei Bearbeitung der 2. Auflage als nicht durchaus wesentlich zurückgehalten. Die Methode unterliegt dem Wechsel der Zeit. Aber das übrige Gebäude von Unterricht und Erziehung in der Schule ist geblieben und wahrlich nicht bloß für Armenschulen brauchbar. Ludwig Völter sagt zur Begrüßung der 4. Auflage mit Recht: „Die Lehren der Erfahrung waren es, die in einer Zeit, wo in der pädagogischen Welt Christus verachtet und fast vergessen war, zuerst die Fahne des Glaubens wieder aufpflanzten, und sie thaten es mit unerschrockenem Mannesmuth, mit solch unerschütterlicher Glaubenstreue und zugleich mit so geist- und würdevoller Einfalt, daß alle frommen Herzen ihnen zufallen und sich um sie, wie um ein gemeinsames Bekenntnis sammeln, ja daß auch die Unentschiedenen und Feindseligen sie achtungsvoll anerkennen mußten." Dem Lesenden ist es da, wie dem, der aus dem frischen Felsenquelle trinkt. — Kleinere Schriften Zellers, seine „Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung" (Calw. Verlagsverein 1846), seine „göttlichen Antworten auf menschliche Fragen" (Basel 1840), eine Art Katechismus, der sich namentlich zum häuslichen Gebrauch für Eltern und Kinder sehr eignen dürfte, auch sein Schriftchen über Kleinkinderpflege, sie athmen alle den Geist des Mannes, der ganz in Wort und Gedanken der göttlichen Wahrheit lebt und dieselbe nach allen Seiten hin in Beziehung zum Leben und zu seinen Bedürfnissen setzt. Nament-

lich ist noch das „Monatsblatt von Beuggen," das er von 1829 an bis an sein Ende herausgab, zu nennen. Von diesen 33 mal 12 Blättern oder kleinen Bogen gilt recht das Wort des Psalmes: „seine Blätter verwelken nicht." Sie waren das Verbindungsmittel zwischen der Anstalt und ihren allenthalben hin zerstreuten großen und kleinen Zöglingen, das Sprachrohr, durch das er nach allen Richtungen hinaus bis nach Paris und Petersburg, nach Odessa, Tiflis und America hin zu den Seinigen redete und ihnen Worte der Belehrung, Ermunterung oder Warnung zurief. Gleich das 1. Blatt des 1. Jahrgangs enthält einen Warnungsruf, der als Beispiel seiner Art zu reden dienen möge. Er gilt der damals umgehenden Dinter'schen Schullehrerbibel. „Brüder," schreibt er, „ich höre, daß die Dinter'sche Schullehrerbibel den Weg auch in einige Eurer Hütten gefunden habe, und daß der eine und andere unter Euch Geschmack an dieser Kost finde. Also esset Ihr auch gern Ungesalzenes, Fades? — Merket Ihr denn nicht, was der Mann thut? Er läßt den köstlichen, aber unrein aufgefaßten Wein des göttlichen Wortes durch das Sieb laufen, streut auf den Bodensatz von Sand, Steinchen und Hefen, der im Sieb liegen geblieben ist, einige Finger voll Zucker und Weihrauch und spricht: Sehet, das ist alles! — Brüder! Ich halte es mit dem Wein, aufgefaßt in einen neuen Schlauch, und lasse den Bodensatzliebhabern ihr Sieb. — Oder was haltet Ihr von einem Dudelsackpfeifer, der neben einer herrlichen Vocal- und Instrumentalmusik steht und zwischen die schönsten Accorde mit seiner Sackpfeife hineindudelt und spricht: die Musik stimmt nicht gut. — Die Zeit dieser Schulbibeln, Kinderbibeln, Schullehrerbibeln, dieser Bibeln für Denkende, Bibeln für gebildete Stände und Bibeln für Bauersleute ist vorbei. Lasset uns den heiligen Brief des himmlischen Vaters an seine Menschenkinder unverstümmelt, unverdreht, in seiner heiligen, ungekünstelten Einfalt, Hoheit und Kraft mit Verlangen und Bitte um Licht und Unterricht nehmen, lesen, betrachten, behalten und bewahren und unser Leben darnach einrichten und uns nicht mit Drehen und Deuteln daran versündigen, sondern Gottes Wort durch Gottes Wort verstehen lernen; das ist unserm Herzen heilsamer, als das Lecken jenes Zuckers. — — Ich höre, daß einigen unter Euch Ehre und Lob von allen Seiten zuströmt. Brüder! das ist sehr süß zu essen; aber hernach entsteht Bauchgrimmen daraus. Wisset Ihr, wie mir das Menschenlob vorkommt? Es kommt mir vor, wie heiteres Wetter und Sonnenschein in der Heuernte. Das muß man eilig benützen, um das Gras zu mähen, zu trocknen und unter Dach zu bringen. Also zum Arbeiten muß man dieses Sonnenwetter benützen, nicht zum Spazierengehen, oder sich darin zu sonnen und zu erlustiren, denn es folgt gern ein Gewitter darnach und ein Platzregen. Uebrigens, Brüder! sind die Menschen nicht unsere Richter ꝛc." — Das Monatsblatt enthält Rundschreiben an frühere Lehrzöglinge und Anstaltskinder, Fragen an sie und von ihnen sammt Antworten auf die letzteren, Briefauszüge, Lebensläufe aus der Anstalt, Gedanken beim Bibellesen, Lieder; da finden sich ausgeführtere Aufsätze wie „Geisterprüfung," „das Geheimnis des göttlichen Segens in Haushaltungen und Anstalten," „von der wahren Erziehung" im Jahrg. 1829, „von der christlichen Erziehung" (1836, 1846 u. 1847), „über Kleinkinderpflege" (1840 u. 1841), „über Fruchtlosigkeit im Lehramte" nach 1. Tim. 4, 12—16 (1842). Gewöhnlich liegt, wie hier, eine Schriftstelle zu Grunde, und Vater Zeller hatte eine besondere Gabe, auf ganz einfache und oft überraschend natürliche Weise den Inhalt des göttlichen Wortes klar und wahr auseinander zu legen und seine Beziehung zum Leben des Herzens, des Hauses, der Schule, der Pädagogik, der Kirche, des gesammten Volkes und Gottesreichs darzustellen. So sind auch seine Auslegungen von größeren Schriftstellen, z. B. Apostelgesch. 19: „Paulus, der Gesandte des Herrn in Ephesus" (Jahrg. 1830 u. 1831), Apostelgesch. 16: „Gründung der ersten Christengemeinde in Europa" (1831), 2. Chron. 19: „König Josaphat" (1835 u. 1836), Ephes. 6, 10—20: „Das Geheimnis der Stärke" (1847), 2. Kor. 4, 1—6: „Die rechte Arbeitsmethode im evangelischen Lehramte" (1844) u. a. Meisterstücke einer klaren, lehrhaften Schriftentwicklung.

„Seine Blätter werden alt,
Und doch niemals ungestalt,"

singt P. Gerhard von dem Baum an den Wasserbächen. Das gilt auch von diesen Monatsblättern Zellers. Sie bilden, wie Palmer mit Recht sagt, eine wahre Fundgrube für biblische Pädagogik. — Ganz besonders gedanken- und lehrreich sind seine Jahresberichte über die Anstalt, die jedesmal nach dem Jahresfeste in dem Monatsblatt erschienen. Klar und wahr, einfach und doch geistvoll läßt er uns da tiefe Blicke thun in die bedenklichen Schäden unserer Zeit, unseres Volkes und in die Mittel ihrer Heilung. Mit der Leuchte des Wortes leuchtet er da in die Gegenwart und Zukunft hinein. -- Auch manches schöne gemüthvolle Lied aus Vater Zellers Munde, das zunächst die Armenkinder erfreute, ist nach und nach in den Mund des singenden Volkes übergegangen. Eines davon ist ein vielgesungenes Kinderlehrlied des württembergischen Gesangbuches. 1871 erschienen „Lieder der freiwilligen Armenschullehreranstalt in Beuggen, gesammelt von Reinhard Zeller," für Kinder-, Männer- und gemischten Chor, wo unter 93 Liedern 65 von Vater Zeller herrühren.

Obwohl die nächste Wirksamkeit Zellers den armen Kindern und ihren Lehrern galt, verlor er doch auch die höheren Bildungsanstalten seines Volkes nicht aus den Augen. Aber auch da war sein Blick auf den innersten Kern, auf Wort und Geist Gottes als Lebensgrund aller wahren Bildung gerichtet. Es handelte sich im J. 1826 in Basel um Gründung einer im christlichen Geiste wirkenden Lehranstalt für Kinder aus höheren Ständen, — ein Gedanke, der sich später in Deutschland und der Schweiz da und dort in „christlichen" oder „Privatgymnasien" zu verwirklichen suchte. Professor de Wette in Basel schrieb darüber ein Gutachten, das ohne Nennung seines Namens dem Urtheile von 3 christlichen Männern: Dr. Bahnmaier, damaligem Decan in Kirchheim (Württemberg), Karl von Raumer, damals in Nürnberg, und Zeller unterbreitet wurde. Wir haben die Erklärungen der genannten Männer, Raumers ausgenommen, vor uns. De Wette will zwar den Geist des Christenthums in einer solchen Anstalt; aber dieser ist ihm nur eben „der Geist des Lichtes und der Liebe," dann des Ernstes und der Gründlichkeit. In letzterer Beziehung geht er so weit, zu sagen: „Für eine Anstalt, wie die zu errichtende sein soll, würde ich Philologen wählen, welche ganz im Alterthum leben und dennoch über demselben stehen. Aber lieber als solche, welche darin Stümper sind und nur erbauliche Betrachtungen zu machen wissen, würde ich einen heidnisch gesinnten tüchtigen Sprach- und Geschichtskenner wählen. Das Christenthum will Kraft und Leben, nicht stümperhafte Halbheit."

Zeller, der in dem Entwurfe des ihm damals noch unbekannten Verfassers den Denker nicht verkannte, fühlte sich doch unbefriedigt durch die Unbestimmtheit mancher Ausdrücke (wie Licht und Liebe) und durch eine gewiße Zurückhaltung dem positivchristlichen Elemente gegenüber. „Wissenschaftlich zu bildenden Jünglingen," sagt er dagegen, „ist die größeste Vertraulichkeit mit dem Worte Gottes in der Bibel nöthig, weil die alte und neue classische Literatur so viel Scheinwahres, Scheingutes, Scheinschönes und Scheinheiliges enthält, das man ohne den Wahrheitsgeist, der durch die Propheten und Apostel redet, nicht entlarven und als das erkennen kann, was es — ist. Zumal, da wir so viele Jugendlehrer auf höheren und höchsten Schulen haben, die Böses gut und Gutes bös heißen, die aus Licht Finsternis und aus Finsternis Licht machen." — Die philologischen Lehrer einer solchen höheren Lehranstalt betreffend erklärt Zeller: „Philologen, tüchtige Philologen wünsche ich der Anstalt auch, aber solche, die ganz in etwas anderem leben, als im Alterthum. Denn leben sie ganz im Alterthum, so stehen sie nicht über demselben. Ein tüchtiger Philologe muß aber über dem Alterthum stehen, sonst versteht er es nicht. Darum kann ich auch nicht anders wünschen, als daß die Philologen in einer christlichen Anstalt in Christo leben, und Christus in ihnen; denn dieses Leben begeistert wahrhaft und erhebt über das Zeitliche, Befangene, Eitle und Beschränkte; dieses Leben ist das Licht der Menschen, in welchem sie

auch das Licht erblicken können, und ohne welches sie das Reich Gottes und seine Entwicklung, die höchste Angelegenheit des Menschengeschlechts, nicht zu sehen vermögen, und wenn es auch — vor ihnen steht. Und eben weil das Christenthum Kraft und Leben, nicht stümperhafte Halbheit will, kann man auch keine heidnisch gesinnten Sprach- und Geschichtskenner brauchen; denn die haben weder Kraft, noch Leben, und sind die allerärgsten Stümper. Den einzigen Vortheil geben solche heidnisch gesinnten Philologen, daß sie keine Heuchler und nicht lau, sondern kalt sind. Aber ein tüchtiger Geschichtskenner kann ein Heide nicht sein. Ein Heide kann nicht einmal seinen eigenen Lebenslauf verstehen; wie sollte er ein tüchtiger Geschichtskenner sein mögen? Darum keine stümperhaften, und ganz und gar keine heidnischen Philologen, sondern tüchtige Philologen, die ganze Christen und recht warme Christen sind; damit ist geholfen. Vor den „erbaulichen Betrachtungen" solcher ganzer Männer habe ich übrigens für meine Person allen Respect; die bauen wirklich und zerstören nicht."

Der im ganzen gebilligten Warnung vor Ueberfüllung mit religiösem Stoff gegenüber nimmt er doch für Lesen, Hören, Betrachten und Erklären des Wortes Gottes auch die dazu nöthige Zeit in Anspruch. „Die Kinder und Jünglinge müßen mit der Bibel noch viel inniger vertraut werden, als mit einem Homer oder Cicero; dies setzt aber fleißige und tägliche Uebung voraus." Was die geweihte Stimmung betrifft, die De Wette für religiöse Uebungen nothwendig schien, bemerkt Zeller: „Die Erfahrung hat mich gelehrt, daß, wenn man auch nicht immer mit Weihe zur Bibel sich versammelte, man sehr oft mit Weihe und großem Segen auseinander gieng. Ich halte daher den biblischen Unterricht für so nöthig, als das tägliche Brod, folglich täglich nöthig. Auch die geistige Kost muß, nach Verhältnis der Arbeit, wie die leibliche, einfach, aber reichlich sein."

So will Zeller, der Armenschulmeister, auch den Anstalten der höheren Stände den tiefsten Grund aller wahren Bildung gewahrt wissen. Wie er ihn auch für die Hochschule nicht preiszugeben gedachte, möge ein Satz aus einer Aeußerung über die s. Z. vielbesprochene Aufhebung der Basler Universität bezeugen. „Wissenschaft und Gelehrsamkeit allein bauen und heben keine Universität, so wenig als den Staat und die Kirche, sondern lebendiger Glaube, liebende Hingebung, demüthige Treue, ausharrende Geduld mit gründlicher Gelehrsamkeit verbunden thun es. Dagegen können Unglaube, Selbstsucht, Hochmuth, Untreue, Abfall, Falschheit und Ungeduld, sie seien auch noch so gelehrt, nicht bauen und haben es auch, so lange die Welt steht, nie und nirgends mit dauerhaftem Bestande gethan. Das wolle Gott nicht, daß eine Anstalt aufgehoben werde, die aller Verbesserung fähig ist und, besonders in gegenwärtiger Zeit, ein Stützpunct und eine Leuchte des Christenthums, des Rechts und gründlicher Wissenschaft für die Eidgenossenschaft werden kann, welche durch die falsche Lehre der Zeit an den Rand des Abgrundes geführt wird. Aber man vergesse nicht, daß die Zeit gekommen ist, wo alles fallen wird und muß, was nicht auf dem ewigen Fels, Christus, steht. Darauf allein muß erbaut werden, was da bleiben und nicht untergehen soll. Wo man dies nur aufrichtig und ernstlich will, da soll man nicht um einige tausend Franken mehr oder weniger feilschen und markten; wo aber nicht, so ist jede finanzielle Aufopferung unnütz und eine vergebliche Verschwendung." — Doch blicken wir wieder auf die stille Thätigkeit Zellers in seinem nächsten kleinen Kreise und ihre Erfolge.

„Und was er macht, das geräth wohl." Auch das hat sich an diesem Mann erfüllt. Wie ist doch die Sorge seiner Freunde in Zofingen beschämt, wie sind doch die Aarauer Regierungsherren mit ihrem erfabelten „Mysticismus" zu Schanden geworden! Der Herr hat erfüllt, was Zeller geglaubt, und seine Widerwärtigen beschämt. Wohl sagt er einmal im Jahresberichte von 1836: „Freunde! Ich wäre jetzt vielleicht Oberamtsrichter oder Oberjustizrath, wenn nicht Gott, der Herr, meinen Weg zu den Kindern, zu den armen Kindern unseres Volkes hinabgelenkt hätte; aber," fügt er hinzu, „solche himmlische Freude (arme Kinder zu ihrem Heilande zu führen) hätte ich schwerlich er-

fahren." — Das arme Beuggen wurde recht zu einer Stadt auf dem Berge. Sollen doch, abgesehen von den jährlich zugewanderten Festgastscharen in den ersten 8 Jahren allein über 12,000 Besucher aus allen Ländern Europa's, aus Aegypten ꝛc. in Beuggen gewesen sein und damit bewiesen haben, daß Zweck und Mittel des Mannes überall die lebhafteste Theilnahme geweckt hatten.

Freilich konnte es einem Werke dieser Art auch an Feinden und Verdächtigern nicht fehlen. Im J. 1829 starben 2 Kinder der Anstalt und erkrankten bald darnach 15 andere. Die christusfeindliche Welt schrieb dieses dem „Mysticismus" und geistlicher Uebertreibung zu. Zeller schrieb darüber u. a. im Monatsblatt von 1829: „Der Herr hat bei uns angeklopft." Die Sache machte damals viel Zeitungslärm; selbst die vielverbreitete Hildburghauser Dorfzeitung witzelte: es möge nur auch die badische Regierung bald einmal anklopfen. Sie hat angeklopft und alles in guter Ordnung gefunden.

Von dem wohlgerathenen Werke gab das jährlich wiederkehrende Beuggener Fest einen besonders lieblichen Eindruck. Es schloß sich immer an das Basler Missionsfest an. Da vereinigte sich alles: eine Gästeschar von vielen Hunderten, der lichtvolle Bericht des Inspectors, der Anblick der armen, aber sauber gekleideten, fröhlichen Kinderschar, hinter ihr die ernsten jungen Männer, die sich zu Armenlehrern bilden ließen, dazu die Ansprachen von Freunden der Anstalt, geleitet von dem heitern Greise, dem „Präsidenten von Beuggen," Pfarrer Legrand, der Ernst, der über der sehr gemischten, in das einfach ländliche Local einer weiten, ursprünglich deutschherrischen Wagenremise zusammengedrängten lauschenden Menge lag, dazwischen die heitere Geselligkeit, die sich Mittags in den Schattengängen des alten Herrengartens am Ufer des rauschenden Rheins entfaltete, das alles vereinigte sich zu dem Eindruck, daß man vor einem schön gerathenen Gotteswerke stehe.

Auch das eigene Haus Zellers war ein Haus des Segens. Die treue Hausfrau, die 5 Kinder mit nach Beuggen gebracht hatte, gebar hier noch weitere 6. Von diesen 11 Kindern starb nur eines im zarten Alter; die anderen faßte ihm der reimfertige Hausfreund, Dr. Barth aus Calw, in einen Memorialvers zusammen, den er dem Bruder Karl (1841) zur Erleichterung von dessen Gedächtnis für seiner Kinder Namen mittheilt: „Helena, Maria, — Therese, Sophia, — Bertha, Tabitha, Nathanael, — Reinhard, Monica, Samuel." Neun Kinder überlebten den Vater; nur *eine* erwachsene Tochter, Ludwig Völters Gattin, war ihm (1856) voraus heimgegangen. Von allen zusammen durfte er 48 Enkelkinder erleben. Bischof Gobat in Jerusalem, Professor Thiersch, früher in Marburg, und Pfarrer Werner in Fellbach (Herausgeber der Basler Sammlungen und des Lebens von Dr. Barth) wurden ihm, außer dem schon genannten L. Völter, liebe Schwiegersöhne. Ein Sohn (Reinhard) ist als Inspector zu Beuggen des Vaters Nachfolger geworden, und führt die Anstalt, sowie das Monatsblatt in einer Weise fort, daß man überall den Sohn des Vaters erkennt. Ein Bruder unterstützt ihn treulich im Lehramte, während ein anderer auf die eigenthümliche Gebetsheilanstalt zu Männedorf (Kanton Zürich) hingeführt worden ist. So sieht man den gesegneten Palmbaum seine Zweige leiblich und geistlich weit umher ausbreiten.

„Was er macht, das geräth wohl." Das ist auch dem Vater der Methode, Pestalozzi, bei seinem Besuch in Beuggen eindrücklich geworden. „Das ist's, was ich gewollt!" sagte er, wohl mit schmerzlichem Blick auf seine eigene Anstalt. „Jetzt möchte ich von vorne anfangen," soll er noch geäußert haben. Zeller hielt Pestalozzi hoch. „Was an dessen Grundsätzen gut und gesund ist," konnte sein Grabredner mit Recht sagen, „hat er in die volle Wahrheit und Kraft des biblischen Heilslebens eingeführt." Wie auch sein Bruder Karl, der Erzpestalozzianer, von der Macht der Wahrheit und der Liebe hingenommen war, die von seinem Heinrich in die Anstalt Beuggen und dadurch in Saft und Leben des Volkes, der Schule ausgieng, bezeugt dessen Biographie, und namentlich die dort erwähnte Nachahmung Beuggens in dem alten Kloster Lichtenstern bei Löwenstein oder Weinsberg. Ein vor uns liegender Brief von Vater Zeller an seinen

Bruder Karl vom J. 1834 ist für die tiefe, lautere Bruderliebe des Mannes und für den Unterschied der beiden Brüder so bezeichnend, daß wir uns nicht versagen können, einige Sätze daraus hier beizugeben. „Möge Lichtenstern werden, was es heißt, ein lichter Stern in der Nacht unserer Zeit, nur kein Stern, vom Himmel auf die Erde gefallen! Darum hüte Dich

1. vor Dir selbst. Es liegt in uns Zellern eine starke Neigung, Menschen zu gefallen, und bei Dir noch insonderheit die, den Großen, oder aber, was heutiges Tages oft dasselbe ist, der großen Mehrheit des Volkes zu gefallen. Bei dieser Neigung ist es schwer, oder unmöglich, Christi Diener zu sein. Gal. 1, 10.

2. vor der Versuchung, groß anzufangen. Ich bitte Dich, fange klein an, nicht nur klein in Deinen Augen, sondern auch mit weniger Mitteln, aus kleiner Anzahl, in kleiner Ausdehnung, klein in den Augen der Welt; aber mit großem Glauben und in großer Liebe. Darum fange nichts an, bis Du feste und gewiße Ueberzeugung in Deinem Gewissen hast und Deine Zuversicht ohne Zweifel dasteht. Röm. 14, 23.

3. vor aller Aufnahme eines Trennungsprincips. Ein solches scheint mir die Aufnahme zweier so sehr trennenden Confessionen in eine Erziehungsanstalt zu sein. Ich fürchte sehr, daß bei einer solchen Parität ein flacher Religionsunterricht unvermeidlich ist. Eine Erziehungsanstalt darf wie eine Ehe nur einen Glauben haben. — —

5. vor Verflachung des seit Jahren in Dir angefangenen Werkes der rettenden Gnade Gottes. Nach meiner Erfahrung wirken die Rettungswerkzeuge nach dem Maße der Tiefe des in ihnen angefangenen und fortwirkenden göttlichen Rettungswerkes, welche Tiefe durch allzufrühe oder selbstgewählte Richtung der Wirksamkeit auf andere, d. i. in die Breite, leicht gefährdet wird. In diese Tiefe wollte, wie es mir scheint, der Herr bei Dir wirken, durch die Dir so schwer zu ertragende Entfernung von öffentlicher Amtswirksamkeit nach einem so lange in die Breite gehenden Amtsleben. Da meintest Du, der Herr wolle Dich nicht mehr brauchen, statt daß Er, wie ich dafür halte, Dich in die Stille und durch tiefgreifende Erfahrungen brauchbarer machen wollte. Darum bitte ich Dich, erzwinge nichts, beflügle und übereile nichts ꝛc. — Doch ich vergesse ganz, daß Du älter bist, und lasse mich von der Liebe hinreißen, Dich vor Dingen zu warnen, die Du zu meiden besser gelernt hast, als ich ꝛc." — So der Bruder Heinrich zu Ende des Jahres 1834. Der „Bruder Esau," wie er sich scherzend nennt, sah aber die Sache mit seinen Augen an und meldet jenem auf den 1. Mai seinen Eintritt in Lichtenstern, nur besorgt, daß er keines der ihm anvertrauten Pfunde vergrabe. „Gewiß," schreibt er dabei, „ich möchte mich verkriechen vor Beschämung, daß Er mir alten faulen Knecht noch so viel anvertraut." — Wer tiefer geschaut, Bruder Esau oder Jakob, zeigte der Erfolg.

Es war ein Segen auf allem, was Zeller gethan; denn was er that, das war er beflissen, in Gott zu thun. So ist's ihm denn auch mit dem Ausgang aus diesem Leben wohl gerathen. Der Tod überraschte ihn nicht. Lange zuvor hatte er sich schon durch tägliches Sterben darauf gerüstet. Die Dinge der Zukunft hatten schon früher seinen Geist mächtig beschäftigt. Es gehört zu seiner Eigenthümlichkeit, daß er auf die letzten Entwicklungen des Reiches Gottes, wie sie in der Schrift bezeugt sind, mit besonderer Aufmerksamkeit seine Blicke richtete. Er sah dem Kommen seines geliebten Herrn mit Verlangen entgegen und merkte mit scharfem Blick auf die dahindeutenden Zeichen der Zeit, ohne sich doch im mindesten in seiner praktischen Thätigkeit lähmen zu lassen. Im Gegentheil, sie war ihm Sonnabendgeschäftigkeit vor dem Tage des Herrn. Er sah beim Blick in die gesellschaftlichen, kirchlichen und staatlichen Verhältnisse trübe; aber er hatte auch einen Glaubens- und Hoffnungsblick für das, was sich im Reiche der Gnade und Wahrheit bereitete, und es galt ihm, dafür zu wirken, so lang es Tag ist. Für das Juniblatt 1860 schrieb er noch in gewohnter Klarheit über „die Zeit der Erquickung und ihr Kommen" nach Apostelgesch. 3, 19—21. „Sie wird kommen," sagt er da, „diese ersehnte Zeit der Erquickung, also nicht die Ewig-

keit der Erquickung, sondern die Zeit der Erquickung, von dem Angesicht des Herrn, also von der sichtbaren Persönlichkeit Jehovahs, in welcher, der da ist, und, der da war, und, der da sein wird, sichtbar erscheinen wird, und sein Kommen wird gesehen werden." Ueber das, was einer solchen Zeit vorausgehen müße, erinnert er dann an den Befehl des Herrn, Buße zu thun, und sagt: „Es wird dieser Befehl Gottes ganz vornehm-" — Hier fiel ihm mitten im Worte die Feder aus der Hand. Die Nacht, da er nicht mehr wirken sollte, war für ihn da. Er erkrankte, blieb aber dabei ganz ruhig und getrost. „Ich stehe," sagte er auf eine Frage seines Sohnes, „in einer persönlichen, persönlichen Verbindung mit meinem Herrn Jesu; die hat schon lang gedauert und ist nie unterbrochen worden!" — Sein öfters ausgesprochener Wunsch, stehend zu sterben, ist ihm zwar nicht so, wie dem tapfern Bernhard von Weimar erfüllt worden; aber es hat nicht viel dazu gefehlt. Am 11. Mai hielt er noch die tägliche Morgenandacht, dann die Religionsstunde bei den Schullehrlingen und beendete gerade das Lehrbuch von Kurtz. Bald darnach ward er von einer Lungenentzündung befallen. Am 18. Mai nahte sein Ende. Ueber sein Vertrauen befragt, antwortete er feurig: „Allein auf die Gnade, auf sonst nichts, gar nichts!" Nach manchem mit lebendigem Geiste gesprochenen Worte hieß es: „Komm bald, Herr Jesu, Amen. In deine Hände befehl ich meinen Geist!" Dies seine letzten Worte. Still entschlief der thätige Mann, wie David, „in gutem Alter (über 81 Jahre) und voll Lebens."

Es giebt wenige Menschen, die so den Eindruck eines ganzen Mannes machen, wie Vater Zeller, und ganze, vor allem herzgesunde, im Worte Gottes gegründete und in Demuth dienende Lehrer zu bilden, war sein Hauptbemühen. Möge namentlich unsere Lehrerbildung, die, gedrängt von dem übergeschäftigen Geiste der Zeit, in Gefahr steht, in allerlei Wissenswürdigkeiten zu zerflattern, mehr in die Breite als in die Tiefe zu gehen und das eine Nothwendige zu vergessen, sich an ihm orientiren. Zeller stand und steht in seiner schlichten Einfalt bei kraftvoller Männlichkeit, in seiner demüthigen Selbstbeschränkung bei einem für Nahes und Fernes, Kleines und Großes geöffneten Weisheitsblick recht wie ein Prophet in unserer Zeit als ein Zeugnis wider sie und für sie. Wie A. H. Francke, wird auch Chr. H. Zeller durch sein Werk in seinem Volke fortleben.

V. Strebel.

Zerrenner, Karl Christoph Gottlieb, ist keiner der bahnbrechenden Reformatoren auf dem Gebiete der Pädagogik gewesen; er kann nicht als einer bezeichnet werden, der derselben eine neue Richtung gegeben hätte, so daß von ihm eine neue Epoche der Pädagogik zu datiren wäre. Er war wesentlich Eklektiker, der, durch die Gedanken eines Rousseau, eines Basedow angeregt, in dem Sinne eines Rochow, eines Niemeyer zu wirken begehrte, der von den Grundsätzen eines Pestalozzi eingehende Kenntnis nahm, ohne die unbedingte Begeisterung der Zeit für dieselben zu theilen, auch wohl ohne ihre tiefe Bedeutung zu erkennen, aber auch ohne die Misgriffe zu begehen, unter denen infolge einer ungeschickten Anwendung der pestalozzischen Grundsätze die Volksschule vielfach zu leiden hatte. Selbst wenn man ihn mit dem fast gleichzeitigen Dinter vergleicht, wird man zugestehen müßen, daß er auch nicht, wie dieser in der Katechetik, auf einem bestimmten Gebiete der Pädagogik einen entscheidenden Einfluß geübt hätte. Wie aber dieser in Dresden und namentlich in Ostpreußen das Volksschulwesen organisirt, so hat Zerrenner in der Provinz Sachsen, und durch seine mit „anziehender Klarheit" geschriebenen Schriften (Worte des gewiß nicht parteiisch urtheilenden Diesterweg) weit über den nächsten Kreis seines amtlichen Wirkens hinaus dafür gesorgt, daß das Volksschulwesen aus den reformatorischen Bestrebungen Basedows, Pestalozzis u. a. bleibenden Nutzen zog, dagegen vor den Einseitigkeiten und Excentricitäten dieser von ihren idealen Anschauungen fortgerissenen Männer und ihrer blindlings in oft sehr unpraktischer Weise die Principien der Meister ausführenden Schüler bewahrt blieb. Namentlich wußte er auch die äußeren Verhältnisse, die für eine gedeihliche Wirksamkeit so einflußreich sind, in einer Weise zu gestalten, daß der Lehrerstand sich der Würde und Wichtigkeit seines

Amtes bewußt wurde und mit Freudigkeit und Hingebung in demſelben wirkte. Mit der ihm eigenen Klarheit überſah er alsbald, was er dem mittleren Durchſchnitt des Materials, an dem er zu arbeiten hatte, zumuthen könne, erkannte, was unter den gegebenen Verhältniſſen in den betreffenden Schulen zu erreichen wäre, und richtete danach ſeine Belehrungen und Beſtrebungen ein, die dann auch ſelten eines glücklichen Erfolges ermangelten, wo andere, die zu viel erſtrebten, ihre Forderungen, ſei es an die Lehrer, oder an die Schüler, oder an die Gemeinden zu hoch ſchraubten, mit ihren Bemühungen ſcheiterten und nur Unzufriedenheit in ſich ſelbſt und andern erzeugten. So hat er die Lehrer für die Heiligkeit und Wichtigkeit ihres Amtes zu begeiſtern gewußt, ohne ihnen jene Anmaßung und jenen Hochmuth einzuflößen, die anderwärts ſo unangenehm geworden ſind und den Stand der Elementarlehrer vielfach ſo anſpruchsvoll gemacht haben. Wird daher auch eine Geſchichte der Pädagogik, welche die auf einander folgenden Hauptrichtungen derſelben in ihrem Zuſammenhange darlegt, ungerügt Zerrenners Namen übergehen können, die Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens und überhaupt eine Geſchichte der Pädagogik, welche es ſich zur Aufgabe macht, die Verbreitung der Principien, die am Ende des vorigen und am Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts aufgetreten ſind, und ihre praktiſche Durchführung in den Schulen ſelbſt zu ſchildern, wird die Thätigkeit Zerrenners nur mit Dank nennen können, abgeſehen von der beſonderen Anerkennung, die ihm eine große Anzahl ſeiner Schüler und die Stadt, in der er vorzugsweiſe gewirkt, ſchulden. Doch wir wollen zunächſt das Nähere über ſeine perſönlichen Verhältniſſe und ſeine amtliche Thätigkeit kennen lernen.

Zerrenner war am 15. Mai 1780 zu Beiendorf in der Nähe von Magdeburg geboren, wo ſein Vater Heinrich Gottlieb Zerrenner als beliebter Prediger wirkte und ſich namentlich durch ſeine pädagogiſchen Schriften bekannt gemacht hatte. Schon frühzeitig verlor er mit ſeinen 3 Geſchwiſtern ſeine Mutter, doch verheiratete ſich ſein Vater wieder im J. 1788 mit der Witwe des praktiſchen Arztes Dr. Ritter, der Mutter des berühmten Geographen Karl Ritter, der um ein Jahr älter als Zerrenner ſchon als ſechsjähriger Knabe, alſo mehrere Jahre vorher das mütterliche Haus mit ſeinem älteren Bruder Johannes verlaſſen hatte und in Schnepfenthal ſeine Erziehung erhielt. So mag es gekommen ſein, daß die Beziehungen zwiſchen den faſt gleichalterigen Stiefbrüdern wenig lebhaft geweſen ſind, da auch Zerrenner die Univerſität Halle erſt bezogen zu haben ſcheint, als Ritter dieſelbe verlaſſen. Wenigſtens findet ſich in dem Leben Ritters von Kramer der Name unſeres Zerrenner nirgends erwähnt. Wir werden jedoch weiter unten Gelegenheit finden, einen Beweis zu liefern, daß ſie auch ſpäter in freundlichem Verkehr geſtanden haben. Zerrenners Vater kam bald als Oberpfarrer nach Derenburg und wurde ſpäter Conſiſtorialrath und Generalſuperintendent in Halberſtadt. Seine Neigung und Stellung wieſen ihn gleichmäßig auf die Beſchäftigung mit dem Volksſchulweſen und der Pädagogik hin, und ſo gab er bereits ſeit 1791 den deutſchen Schulfreund heraus, der ſpäter den Titel des neuen deutſchen Schulfreundes erhielt, nach dem Tode des Vaters (1811) als neueſter deutſcher Schulfreund von dem Sohne, unſerem Zerrenner, fortgeſetzt und, nachdem ſeine Herausgabe einige Jahre unterbrochen geweſen war, 1825 in ein „Jahrbuch für das Volksſchulweſen“ umgewandelt wurde. Durch den Vater ſelbſt war alſo Zerrenner frühzeitig zur Beſchäftigung mit Pädagogik angeregt worden; hierzu mochten die Beziehungen kommen, die mit einer der damals berühmteſten pädagogiſchen Anſtalten, der Salzmannſchen in Schnepfenthal, in der Familie durch den Bruder unterhalten wurden und auch ſpäter nicht minder lebhaft blieben. Kurz — Zerrenner war von früh an in die pädagogiſchen Intereſſen, die in jener Zeit überhaupt ſehr lebhaft waren, hineingezogen. Wohl vorbereitet durch ſeinen Vater, beſuchte er das damals noch beſtehende Pädagogium in Kloſter Berge bei Magdeburg, an welchem Gurlitt, Lorenz und Rathmann mit rühmlichem Erfolge wirkten. Von hier bezog Zerrenner die Univerſität Halle, um daſelbſt Theologie zu ſtudiren, beſchäftigte ſich aber auch hier eifrig mit Pädagogik, über welche A. H. Niemeyer, deſſen „Grundſätze“ bereits erſchienen

waren, unter großem Zudrange der Studenten Vorlesungen hielt. Kurze Zeit, nachdem er die Universität verlassen, war er Hauslehrer in Gutenberg bei Halle, wurde aber schon Ostern 1802 vom Propst Rötger am Kloster unserer lieben Frau in Magdeburg zum Lehrer an dieser Anstalt berufen, in welcher er bis Mitte 1805 mit ebenso viel Geschicklichkeit als Treue und mit großem Nutzen für die Lehr- und Erziehungsanstalt arbeitete. Da wurde er, der sich „durch seine Kanzelgaben bereits vortheilhaft ausgezeichnet" hatte, nach dem Abgange Ribbecks, der zum Oberconsistorialrath und Propst nach Berlin berufen war, zum 2. Prediger an der heil. Geistkirche in Magdeburg gewählt. Als bald darauf die unglückliche westfälische Zeit für Magdeburg eintrat, wurde der erste Geistliche Blühdorn an der heil. Geistkirche durch die französische Behörde entfernt und Zerrenner, der minder unvorsichtig gewesen war, hatte eine Zeit lang die Amtsgeschäfte dieser Kirche allein zu besorgen, bis er nach der französischen Zeit einen Amtsgenossen erhielt, der in die 2. Stelle einrückte. Er war bei dem Publicum als Kanzelredner außerordentlich beliebt und namentlich wurden seinem Confirmandenunterricht die Kinder aus den angesehensten und wohlhabendsten Familien Magdeburgs anvertraut, wodurch sein spärliches Einkommen nicht unerheblich gebessert wurde. Viele einzelne Predigten sind denn auch auf Verlangen seiner Zuhörer von ihm in Druck gegeben worden. Seine „christlichen Morgenandachten auf alle Tage des Jahres" erschienen noch 1841 in 3 Theilen, wie fast alle seine Schriften bei Heinrichshofen in Magdeburg. Dies dauerte so lange, bis später Dennhard, bisher Inspector am Waisenhaus in Halle, nach Scheeles Abgang in die 2. Stelle einrückte, dessen Predigten ebenfalls einen außerordentlichen Zulauf erhielten und Zerrenner nicht unerheblichen Abbruch thaten. Daneben hatte er seine Freude am Unterricht dadurch bethätigt, daß er gemeinschaftlich mit Pastor Jasper eine Vorschule für das Gymnasium einrichtete, von der er sich jedoch später zurückzog, als sich seine anderweitigen Amtsgeschäfte mehrten. — Es ist ihm später wohl zum Vorwurf gemacht worden, daß er sich dem Drucke der Fremdherrschaft allzu bereitwillig gefügt habe. In der That hielt er es für seine Pflicht, in seiner Stellung auszuharren und für seine Gemeinde zu wirken, so weit es die trüben Verhältnisse gestatteten, namentlich aber auch für das Schulwesen der Stadt das Interesse der fremdländischen Behörde zu wecken, was ihm auch so weit gelang, daß seinen uneigennützigen Bemühungen keine Hindernisse in den Weg gelegt und schon damals die Versuche für eine bessere Organisation des Magdeburger Schulwesens begonnen wurden. Jedenfalls hatte Zerrenner sich in keiner Weise compromittirt; denn alsbald, nachdem Sachsen wieder unter das preußische Scepter zurückgekehrt war, wurde seinen Bestrebungen die entschiedene Anerkennung der preußischen Behörden zu Theil, deren Aufmerksamkeit er bereits vielfach auf sich gezogen. Er wurde zunächst als Hülfsarbeiter im Consistorium beschäftigt und im J. 1816 zum Consistorial- und Schulrath ernannt, später auch zum Schulinspector in Magdeburg. Und hiermit beginnt die Blütezeit seines Wirkens. Zwei Männer, der damalige Oberbürgermeister Francke und Zerrenner, verbanden sich, das Schulwesen der Stadt Magdeburg nach außen und innen zu einem trefflich eingerichteten, wohl in einander greifenden, die vielseitigen Bedürfnisse ins Auge fassenden und befriedigenden Organismus zu gestalten. Außer den beiden Gymnasien besaß Magdeburg vor 1819 eine einzige Bürgerschule, 6 einclassige Küsterschulen, an denen nur die durch anderweitige Amtsverrichtungen vielfach verhinderten Küster unterrichteten, die 4 nur den besonderen Bedürfnissen der reformirten, wallonischen, französischen und katholischen Gemeinde dienenden Parochialschulen und einige Freischulen für arme Kinder. Da trat nun auf Grund der Zerrenner'schen Vorschläge, nachdem die ersten des bekannten Matthias verworfen waren, eine vollständige Umwandlung ein. Es wurden aus den Küsterschulen 7 einclassige Vorschulen gebildet, aus denen die Schüler infolge einer Prüfung in die mittlere Bürgerschule übergiengen, die aus 4 Knaben- und 3 Mädchenclassen bestand; ferner eine 3classige Vorschule für die Knaben, die später das Gymnasium oder die höhere Bürgerschule besuchen sollten; eine 5classige höhere

Gewerbe- und Handelsschule, die in westfälischer Zeit eingegangen damals wieder neu eingerichtet wurde und später in eine Realschule 1. Ordnung umgewandelt worden ist; eine höhere Töchterschule mit 2 Vorclassen und 3 eigentlichen Classen; eine 5classige Freischule, eine 7classige Erwerbschule, 2 Abendschulen und 1 Sonntagsschule. Zugleich wurde unserem Zerrenner unter dem Titel eines Schulinspectors in Magdeburg die Direction und Oberaufsicht des gesammten städtischen Schulwesens übertragen. Im Jahrbuch 1825 konnte er weiter berichten, daß seit 1819 69 neue Lehrzimmer auf das zweckmäßigste eingerichtet, 96 neue Lehrstellen gegründet worden seien. Der äußeren Liberalität der städtischen Behörden entsprach die Umsicht und Weisheit, mit der die innere Einrichtung von Zerrenner vorgenommen wurde. Da das Magdeburger Schulwesen für jene Zeit von den bedeutendsten Auctoritäten als mustergültig anerkannt worden ist, so ist es interessant zu sehen, welche Veränderungen und Erweiterungen wieder seit 1821 mit den obigen Schulen vorgenommen worden waren; zugleich aber kann man hieraus das überaus rüstige Streben kennen lernen, welches Zerrenner beseelte und in dem er von den städtischen Behörden in einer damals gewiß völlig beispiellosen Weise unterstützt wurde. Im Jahrbuch von 1825 zählt er auf 1) eine 8classige große Volksschule für Knaben, 2) eine 9classige große Volkstöchterschule in einem neugebauten Schulhause, 3) 6 einclassige Vorschulen für beide Geschlechter, 4) eine mittlere Bürgerschule für Knaben mit 5 Classen, deren oberster zugleich die Präparanden für das Seminar zugewiesen waren, 5) eine 6classige mittlere Töchterschule in einem neugebauten Schulhause, 6) eine Vorbereitungsschule für höhere Lehranstalten, die auf 6 Classen hatte erweitert werden müßen. Merkwürdigerweise wurde schon in der untersten Classe eine Stunde dem Latein zugewendet, um die Zunge und das Ohr der Kinder vorläufig an das Lateinische zu gewöhnen. 7) 2 Parallelclassen dieser Anstalt unter specieller Leitung Zerrenners dienten zugleich dem Seminar als Musterschule, 8) die höhere Gewerb- und Handelsschule aus 5 Classen, 9) eine höhere Töchterschule in 6 Classen in einem neu erkauften Gebäude, 10) die Friedrichstädtische Schule, eine niedere Bürgerschule von 3 Classen für Knaben und Mädchen, 11) 2 Abendschulen, die eine für 57 Knaben, die andere für 58 Mädchen, in welche die Kinder aber erst aufgenommen wurden, nachdem sie in der Volksschule die erforderliche Fertigkeit im mechanischen Lesen erlangt und nachgewiesen hatten, 12) eine Sonntagsschule in 2 Abtheilungen, in der während der Zeit der Feldarbeiten einige 20 Kinder, die in dieser Zeit den regelmäßigen Unterricht versäumen durften, an das Gelernte erinnert wurden. Außerdem befanden sich noch mehrere Privatanstalten, die nur unter der städtischen Oberaufsicht standen, und Anstalten, die nicht zum städtischen Schulverbande gehörten, wie die beiden Gymnasien, das Königl. Schullehrerseminar, welches 1823 neu organisirt außer den Präparanden in 2 Classen unter Zerrenners Direction bestand, das Königl. Gewerbeinstitut und die obengenannten, den speciellen religiösen Gemeinden gehörenden Parochialschulen in Magdeburg, ebenfalls unter Zerrenners Leitung. Im ganzen berechnet Zerrenner an 7000 Schüler und Zöglinge in den verschiedenen Anstalten.

Es konnte nicht fehlen, daß dieses in damaliger Zeit durch seine Vollständigkeit und seinen innigen Zusammenhang wohl einzig dastehende Schulwesen einer großen Stadt die Aufmerksamkeit auf sich ziehen mußte, und Zerrenner verstand es wohl, sein Licht nicht unter den Scheffel zu stellen. Er schickte Berichte über die Fortschritte und Einrichtungen des städtischen Schulwesens an die Leiter des preußischen Unterrichtswesens, und es blieben die Beweise der lebhaftesten Anerkennung nicht aus, welche sein reges und umsichtiges Wirken in hohem Grade verdient hatte. Von seinem Könige wurde er decorirt, von der dankbaren Stadt zum Ehrenbürger ernannt, der Minister von Altenstein erkannte in mehreren Schreiben „die musterhaften Einrichtungen des Magdeburgischen Schulwesens“ an; Joh. Schulze fragt: „wann werden Berlin, Cöln, Aachen, Danzig u. a. sich einer ähnlichen organischen Schuleinrichtung erfreuen können?“ Nicolovius nennt das Magdeburger Schulwesen mit Recht „ein großes Denkmal seines Lebens“ und

hofft für das Seminar gleichen Segen unter Zerrenners Händen. Knuth schreibt: Auch in Berlin scheint man jetzt mit Ernst darauf bedacht zu sein, das Volksschulwesen im ganzen zusammenhängend umzubilden und dabei Magdeburg zum Muster ansehen zu wollen. Ihre Schrift wird in Berlin von einem sachkundigen Mann gelesen und dann sogleich nach Breslau wandern. — Die Organisation des Berliner Schulwesens, welche in diesem Briefe angedeutet war, wurde ernstlich ins Auge gefaßt; der Berliner Magistrat glaubte aber zu diesem Zwecke keinen geeigneteren Mann finden zu können, als Zerrenner. Karl Ritter schreibt an ihn, er sei als der einzige Mann in der Monarchie bezeichnet worden, der dieses große Werk mit Erfolg durchzuführen die Einsicht und Erfahrung habe. Der Minister, dessen größtes Vertrauen Zerrenner besäße, stimme damit überein. Er beabsichtigte, nach Ritters Mittheilung, damit eine königliche Stelle für Schulangelegenheiten im Consistorium und die Begründung eines Schullehrerseminars zu verbinden. Doch war der Magistrat selbständig zu schnell und ohne Rücksprache mit dem Minister vorgegangen, so daß dieser nicht Zeit gefunden hatte, das Gesuch seinerseits zu unterstützen und mit seinen eigenen Anerbietungen zu verbinden. Und so hatte Zerrenner, der davon nichts wußte, den auch wohl die Anhänglichkeit an Magdeburg und Sachsen festhielt, der endlich wegen seiner Gesundheit nicht ohne Bedenken war, das Anerbieten abgelehnt. — Wir sind so ausführlich auf diesen Gegenstand eingegangen, nicht bloß weil er den Glanzpunct in Zerrenners Leben bildet, sondern weil diese Organisation auch wirklich das Muster für städtische Schuleinrichtungen geworden ist, sowohl in der Durchführung der einzelnen Lehrpläne, als auch in vielen äußeren Beziehungen; die trefflichen Veranstaltungen zur Beförderung des regelmäßigen Schulbesuches, die passenden Lehrmittel, die mustergültigen Einrichtungen der Lehrzimmer, ebenso wie die den Bedürfnissen für die verschiedensten Arten von Schulen angepaßten und im einzelnen ausgearbeiteten Lehrpläne waren in dieser Ausdehnung und Vollständigkeit nirgend anderswo vorhanden.

Eine andere, nicht minder umfangreiche Seite von Zerrenners pädagogischer Thätigkeit war die als Director des neu errichteten Königl. Schullehrerseminars; er gab infolge dessen sein Predigtamt auf, dessen Ausübung ihm ein Schwindel, an dem er litt, schon vorher oft verkümmert hatte, so daß er in der letzten Zeit vielfach vom Pulte am Altar aus gepredigt hatte. In seiner einflußreichen Stellung hatte er aber nicht bloß Gelegenheit, die Zöglinge seines Seminars selbst auszubilden, sondern er konnte ihre Thätigkeit auch weiter verfolgen und ihnen selbst einen geeigneten Wirkungskreis anweisen, wie zu den einzelnen Stellen die geeignetsten Kräfte aussuchen. Und gerade hierin hat er eine ausgezeichnete Menschenkenntnis entwickelt, so daß er sich bei der Wahl der Personen fast nie vergriff. Als Schulrath bereiste er, gewöhnlich von einer seiner Töchter, nicht selten auch von seinem Schwiegersohn Berger begleitet, die ganze Provinz, je nach Bedürfnis die Schulen in den Städten und auf dem Lande revidirend, nahm an den Wahlfähigkeitsprüfungen der Zöglinge der anderen Seminare in Weißenfels, Erfurt, Eisleben und einiger Privatseminare, unter denen er namentlich das des Superintendenten Parrisius in Gardelegen hervorhebt, zugleich mit den verdienten Schulräthen Weiß in Merseburg und Hahn in Erfurt theil. — Es fragt sich, welcher Art dieser Einfluß gewesen ist, den er einerseits durch seine persönliche Erscheinung, andererseits durch seine Schriften, die überall in der Provinz theils eingeführt waren (am verbreitetsten „der neue deutsche Kinderfreund"), theils dem Unterricht zu Grunde gelegt wurden, ausgeübt hat. Ein Kind seiner Zeit, ein Schüler Niemeyers und der anderen damals in Halle wirkenden Theologen war er dem Rationalismus zugethan, und hat in seiner Stellung als Consistorialrath und als Mitglied der theologischen Prüfungscommission das Seinige zu der Ausbreitung beigetragen, welche derselbe namentlich in der Provinz Sachsen erfahren hat. Vorsichtig und rücksichtsvoll gegen den Glauben anderer konnte er aber in seinen Predigten und in seinen Reden, die er im Seminar hielt, mehr Anstoß erregen durch das, was er verschwieg, als durch das, was er sagte. Hier trat sein Gemüth

und die Wärme seines freundlichen, liebevoll gesinnten Herzens vortheilhaft hervor, und wenn er seinen Seminaristen ans Herz legte, daß sie „mit Glauben, Liebe und Gehorsam Herz und Leben dem Herrn zuwenden und mit der Ueberzeugung des Apostels: Herr, wohin sollen wir gehen, du allein hast ja Worte des ewigen Lebens, Ihn zu ihrem Führer durch das versuchungsvolle Leben wählen sollten," so konnte er auch wohl ein tieferes Gemüth vergessen lassen, daß von dem Worte der Gnade und Erlösung kaum die Rede war. Vieles, was Palmer, objectiv die Verhältnisse beurtheilend, über Dinter sagt (I. 951), läßt sich für Zerrenner wiederholen und geltend machen. Auch von ihm gilt, daß er sich nicht eben philosophisch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach und daß ihm jenes persönliche Sündenbewußtsein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der biblischen und kirchlichen Lehren von Christo und seinem Heile führt, fremd geblieben sei. Aber es gilt auch von ihm, daß sich gerade aus dieser Oberflächlichkeit zu einem Theile der Einfluß erklärt, den er auf die Masse der Lehrer gewann.

Zerrenner geht in seinen pädagogischen Schriften von der Betrachtung des Wesens und der Kräfte des Menschen aus und definirt die Erziehungslehre als „die Wissenschaft, welche die Regeln lehrt, nach welchen wir planmäßig auf die gesammte Bildung des Menschen einwirken sollen" (Methodenbuch f. Volksschullehrer §. 1 a. E.). Das Geschäft der Erziehung zerfällt ihm in eine pädagogische Diätetik, eine Culturlehre und eine Therapeutik (Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft §. 17). Als Grundgesetz der Didaktik gilt ihm (Grundsätze §. 130): „Führe den Lehrling von dem Standpuncte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesammtkraft bildende, zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnis und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll." Aus diesem Princip entwickelt er dann 20 Hauptregeln, wie man sie, wenn auch nicht immer mit gleicher Klarheit erläutert und nicht immer in so großer Mannigfaltigkeit in den pädagogischen Lehrbüchern jener Zeit zu finden pflegt. Wie hier, so ist auch an vielen andern Stellen die Aufzählung der zahlreichen Regeln, die trotzdem als Hauptregeln bezeichnet werden, sehr ermüdend, wenn sie auch vortreffliche Winke für die pädagogische Behandlung geben, und es kann nicht fehlen, daß in ihrer Aufführung oft eine scharfe Unterscheidung und eine logische Gliederung vermißt wird. Ueberhaupt fehlt in den zahlreichen methodischen Schriften Zerrenners eine tiefere philosophische Auffassung und die Aufmerksamkeit des Lesers wird durch die Masse von Einzelheiten verwirrt; er ist auch darin ein Kind seiner Zeit, welche kritisch alles in seine einzelnen Elemente zu zerlegen bemüht war und den leitenden Faden ebenso leicht aus der Hand verlor, als ihr der Sinn für die Schönheit eines in sich zusammenhängenden, systematisch geordneten Ganzen abgieng. — Im Unterrichte selbst hatte Zerrenner die Klarheit und Anschaulichkeit mit Dinter gemein; minder konnte ihm eine besondere Lebendigkeit zugeschrieben werden, welche auch die vollste Classe in reger Thätigkeit erhält und den Unterricht einer eifrigen Jagd vergleichbar macht; dagegen rühmte man an ihm eine große Humanität und Freundlichkeit, die ihn trotz seiner starken Beschäftigung und hohen Stellung der Lehrerwelt leicht zugänglich machte, ferner eine Beachtung des sogenannten kleinen Dienstes in der Schule. Zweckmäßige äußere Mittel, einen regelmäßigen Schulbesuch, in den Classen die äußere Ordnung, im Unterricht den allmählichen gleichmäßigen Fortschritt zu sichern, ihn durch genaue Bezeichnung der passendsten Lehrmittel zu fördern, alles Puncte, die so viel zur Erleichterung des Hauptzweckes des Unterrichtes beitragen, wußte er in einer Zeit anzugeben, wo diese Dinge noch keineswegs so viel besprochen waren, wie heute. Seine Stärke bestand weniger darin, die gesammte Classe zu ergreifen und sie in lebendig erregtem Unterricht fortzureißen, als darin, auch dem Einzelnen gerecht zu werden und ihm die erforderlichen elementaren Kenntnisse für das Leben beizubringen. Aus dieser Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen, theils des einzelnen

Unterrichtsgegenstandes, theils des einzelnen Schülers erklärt sich auch die Menge einzelner Regeln, die er in seinen Grundsätzen bald für die verschiedenen Arten von Fragen (§. 182), bald für die verschiedene Benutzung der Antworten (§. 184 ff.), bald über die verschiedenen Arten der Strafen (§. 112) u. a. gegeben hat. Er war eben weit entfernt, alle Unterrichtsgegenstände nach derselben Methode, etwa der katechetischen behandeln zu wollen, sondern sah ein, daß die Methode sich stets dem Gegenstande anpassen müße; denn darin eben „erkennt man den Meister in der Unterrichtskunst, daß er bei jedem Unterrichtsgegenstande stets am rechten Flecke die passende Lehrform wählt und, wo es zweckmäßig ist, die Lehrformen wechselt“ (Jahrb. 1825, 2. H. S. 49). — Aufmerksam auf alle Fortschritte, welche die Pädagogik machte, suchte er alles zu verwerthen, was sich nach seiner Prüfung probehaltig erwies. Aber er war vorsichtig; er huldigte nicht blindlings der Methode irgend einer Schule oder eines Mannes, sondern hielt sich auch hier an den Grundsatz: Prüfet alles und das Beste behaltet. Mit besonderem Eifer ließ er sich die Einführung der Lautirmethode nach Stephani angelegen sein (seine Tochter war eine der ersten, die nach dieser Methode unterrichtet wurde), und war nach Möglichkeit bemüht, sie durch seine speciellen Anweisungen den Lehrern mundrecht zu machen; dagegen erklärte er sich gegen die Schreibleſemethode, indem er es neben anderen Gründen für bedenklich hielt, das Kind gleichzeitig zweierlei lernen zu lassen (Method. S. 101), verlangte aber, daß das Kind von den Schriftzügen ein Bild geistig richtig und fest auffassen lerne, nicht bloß die Vorschrift nachmale (Jahrb. 1826 S. 84). Er schätzte und übte die Katechese, aber er war klug genug, sie nicht zu überschätzen oder ihre Anwendung auch da zu dulden, wo sie nur störend wirken konnte. Er erkennt an (Jahrb. 1825, 2. H. S. 48), daß mit dem Begriffszersplittern und Katechisiren im Religionsunterricht vielfach ein verderblicher Unfug getrieben werde, und verlangt, daß der Lehrer der Religion vor allen Dingen dahin arbeiten müße, daß die großen Wahrheiten der Religion von den Kindern mit festem, lebendigem Glauben aufgefaßt würden. Im allgemeinen soll der Lehrer den Gang befolgen, daß er das Geschichtliche der Religion zur Basis nimmt, dann die Lehren der Religion als göttliche Offenbarung vorträgt und sie dem Verstande der Kinder so nahe bringt, daß sie wissen, was sie nach denselben glauben und wozu sie die Lehren der Religion benutzen sollen. Der Unterricht soll, wie die Bibel, nicht die Lehren beweisen, aber auf die Bestätigung ihrer Lehren hinweisen.

Eine nicht unwichtige Unterbrechung erfuhr die Thätigkeit Zerrenners dadurch, daß ihm im J. 1830 durch den König der Auftrag ertheilt wurde, von den im Holsteinischen nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichtes eingerichteten Elementarschulen, besonders in Eckernförde, an Ort und Stelle gründlich Kenntnis zu nehmen. Er reiste im Herbst dieses Jahres dahin ab, verweilte 14 Tage in Eckernförde selbst und besuchte hierauf noch viele Stadt- und Landschulen im Holsteinischen und Schleswig'schen, welche die wechselseitige Schuleinrichtung hatten, und kehrte sehr eingenommen von derselben und befriedigt durch die überaus freundliche und ehrenvolle Aufnahme, die ihm überall zu theil geworden, zurück. Das Ausführliche gehört dem Artikel an, der eigens diesem Gegenstande gewidmet ist. Nur das muß in Bezug auf Zerrenner selbst hier erwähnt werden, da die Frage zu einem nicht ohne Animosität von beiden Seiten geführten Streite zwischen ihm und Diesterweg Veranlassung gegeben hat, daß Zerrenner 1) die wechselseitige Schuleinrichtung nur als Nothbehelf für die zahlreichen Schulen gelten lassen wollte, in denen die Anzahl und Verschiedenheit der Schüler zu groß sei, als daß sie gleichzeitig von einem Lehrer beschäftigt werden können, 2) daß, was von Diesterweg durchaus übersehen worden ist und seine Hauptangriffe daher zu einem großen Theile gegenstandslos macht, der eigentliche Unterricht dem Lehrer verbleiben, die Einübung des Erlernten dagegen den Gehülfen, die aus der Zahl der geförderten Schüler gewählt wurden, nach ganz bestimmter Anleitung übertragen und hierauf vom Lehrer controlirt werden sollte. Diesterweg verwechselte die wechselseitige Schuleinrichtung durchaus mit

der Bell-Lancaster'schen, gegen die Zerrenner ebenfalls schon lange vorher seine wesentlichen Bedenken geäußert (Schulfreund, 9. Bdch. S. 152 ff.). „Dieser gegenseitige Unterricht," der im wesentlichen Kindern anvertraut ist, sagt Zerrenner (a. a. O. S. 160, „kann nie zu dem eigentlichen großen Ziele der Erziehung und Jugendbildung führen. Das Ganze ist und bleibt ein Abrichten, durch welches gewiße Kenntnisse mit dem Gedächtnis aufgefaßt und gewisse Fähigkeiten erlangt werden; aber von Erziehung und Bildung ist hier keine Rede." Dagegen fügt er schon damals hinzu (S. 162): „wo bloß von Uebungen die Rede ist, mag Knabenkraft ausreichen; aber Höheres fordert die Bildung des Geistes und Herzens." Nach der wechselseitigen Schuleinrichtung, wie sie Zerrenner empfahl, sollten aber eben nur die Uebungen den Knaben übertragen werden, der eigentliche Unterricht dem Lehrer selbst verbleiben und zwar so, daß, wenn auch nach einer genauen Classification der Schüler für diese Uebungen zahlreiche Stufen (z. B. 14 für das Lesen) unterschieden wurden, nach denen die Knaben vertheilt und beschäftigt wurden, es doch nur 2 oder 3 große Abtheilungen gab, die abwechselnd den eigentlichen Unterricht seitens des Lehrers erhielten. Freilich konnte schließlich Diesterweg sich darauf berufen, daß nach einem gewaltsamen Aufschwunge die Sache selbst sowohl im Holsteinischen nach dem Tode des Königs, der den Gegenstand ganz besonders begünstigt hatte, als auch in Sachsen trotz Zerenners Bemühungen bald ganz wieder eingeschlafen war. Das lag aber nicht in dem Mechanismus des Verfahrens, im Gegentheil in der Schwierigkeit und Weitläufigkeit, welche das sogenannte Hülfsprotokoll erforderte, um die einzelnen Kinder genau zu classificiren und jeder kleinen Stufe (denn jeder Knabe hatte höchstens 6 andere bei ihren Uebungen zu beaufsichtigen und zu leiten) den geeigneten Gehülfen und die passende Uebung zuzuweisen. Dies erforderte eine so complicirte Arbeit außerhalb und innerhalb der Lehrstunden, daß man es gern glauben kann, wenn die einzelnen Lehrer über die äußerste Erschöpfung klagten, die das Resultat dieses Unterrichtes war. Allerdings waren die Erfolge in Magdeburg, in Aschersleben ausgezeichnete. Hier bestanden eine Knaben- und eine Mädchenschule, jede das ganze schulpflichtige Alter vom 6. bis 14. Jahre enthaltend, zu deren Unterricht zwei mächtige Fabriksäle benutzt wurden; sie standen unter der Leitung der noch jetzt in Dortmund und Aschersleben wirkenden Männer Rokohl und Sander und waren Zerrenners Stolz; denn ihre Leistungen standen gegen die der 5classigen Bürgerschule nicht zurück. Aber „diese Schulen," sagt Looff, „konnten auch nur bestehen, wenn der Lehrer seine volle geistige und körperliche Kraft seinem Lehramte hingab." Hier war also Zerrenner das begegnet, was ihm sonst nicht so leicht passirte, daß er aus Begeisterung für die Sache und durch die Erfolge getäuscht an den Lehrer zu große Anforderungen gestellt hatte. Die auf den Gegenstand bezüglichen Schriften Zerrenners sind: Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung. 1832. — Mittheilungen und Winke, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend. 1834. — Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem inneren und äußeren Werthe, mit Beziehung auf des Seminardirectors Dr. Diesterweg Schrift über dieselbe. 1837.

Bald nach der holsteinischen Reise wurde infolge des Todes des Propstes Rötger am Kloster u. l. Fr. unserem Zerrenner, der dafür die Direction des Seminars aufgab, die Leitung dieses Gymnasiums und Alumnats unter dem alt hergebrachten Prädicate eines Propstes übertragen, und auch hier hat er seine organisirende Hand angelegt. Die innere Verfassung dieser Anstalt wurde nemlich damals dahin umgeändert, daß sie eine den übrigen Gymnasien der Monarchie entsprechende Einrichtung erhielt und für eine höhere Unterrichts- und Pensionsanstalt erklärt wurde. Wegen seiner anderweitigen ausgedehnten Thätigkeit, die ihn oft in die Provinz führte, war er selbst vom Unterricht entbunden worden. Bald wurde ihm neue Ehre zu Theil: im J. 1833 ertheilte ihm die Universität Leipzig die philosophische, im J. 1834 bei Einweihung des neuen Universitätsgebäudes die Universität Halle die theologische Doctorwürde. Dagegen wurde nach dem Tode des Rectors Solbrig (1843) der Director Müller von Torgau an das

Kloſter berufen und dieſem Oſtern 1844 die volle Direction übertragen, während Zerrenner Ehrenephorus des Kloſters blieb. In dem letzten Jahrzehnt ſeines Lebens wurde Zerrenner überhaupt wegen ſeiner rationaliſtiſchen Richtung in ſeiner amtlichen Thätigkeit immer mehr zurückgedrängt, und er mußte ſchmerzlich warnehmen, daß ſowohl in der Kirche, als auf dem Gebiete der Pädagogik andere Grundſätze befolgt wurden, als diejenigen waren, denen er ſein Leben gewidmet hatte. Er ſtarb nach kurzer Krankheit am 2. März 1851, nachdem ihm wenige Monate vorher ſeine treue, für ihn in Liebe, Aufmerkſamkeit und Sorgfalt lebende Gattin, die Tochter des Paſtors Keßler aus Meitzendorf bei Magdeburg, geſtorben war. Er hinterließ 3 in Magdeburg glücklich verheiratete Töchter, nachdem er den einzigen Sohn frühzeitig verloren hatte. Seine hohe Geſtalt hatte etwas überaus würdiges, ja imponirendes, und wir können eine Schilderung nur ſehr angemeſſen finden, die ihn, bei Gelegenheit einer Schulreviſion auf dem Katheder ſitzend, mit Jupiter vergleicht. Daneben hatten aber ſeine blauen Augen und ſein ganzes Weſen etwas ungemein herzliches und gewinnendes.

Seine Schriften, ſoweit ſie nicht oben genannt ſind, hier aufzuführen, würde zwecklos ſein; ſie haben ihrer Zeit redlich gedient; heute ſind ſie nicht mit Unrecht der Vergeſſenheit anheimgefallen. **Dr. Erler.**

Zeugniſſe (Conduitenliſten). Die Klammer und frühere Citate, z. B. in Band VII. S. 854 zeigen, daß unter dieſem Titel nicht die Schülerzeugniſſe beſprochen werden ſollen, welche in Band I. S. 764, III. S. 196 und VIII. S. 396 eine eingehende Behandlung gefunden haben, ſondern die Lehrerzeugniſſe, d. h. die einem Mitgliede des Lehrſtandes von ſeiner Aufſichtsbehörde amtlich ausgeſtellten Zeugniſſe über ſeine bisherige Dienſtführung, ſowohl die zu einem beſtimmten Zwecke von ihm ſelbſt oder von einem dabei intereſſirten Dritten (ſtädtiſche Wahlcollegien und dgl.) erbetenen Einzelzeugniſſe, als auch inſonderheit die periodiſch wiederkehrenden, in amtlichen Schulberichten (VII. S. 846) der nächſten Aufſichtsbehörde an die höhere niedergelegten, oftmals nur in tabellariſcher Form nach einem vorgeſchriebenen Schema ausgeſtellten Zeugniſſe, gewöhnlich Conduitenliſten genannt.

Die letzteren ſind ſeit dem Revolutionsjahre 1848 in einen derartigen Miscredit gekommen, daß als gewaltiger Reactionär verſchrieen wird, wer ihre Vertheidigung übernimmt, ihre Berechtigung in einem wohlorganiſirten Schulregiment beweiſen will. Um das zu begreifen, iſt zunächſt an der Hand ihrer Geſchichte ihre frühere Einrichtung darzuſtellen.

Stoy (Encyklop. der Pädagogik S. 210) läßt ſie in Preußen bereits 1736 von Friedrich Wilhelm I. eingeführt ſein. In Hannover gebot 1756 die Inſpectionsordnung die Einſendung derſelben, ebenſo in Preußen §. 13 des General-Landſchulreglements vom 12. Aug. 1763, hier unter Beifügung des Zweckes, daß weder ungeſchickte und untüchtige, noch ruchloſe und auch einen böſen Wandel führende Küſter und Schulmeiſter geduldet werden, wohin zu rechnen, wenn ſie dem Trunk oder Diebſtahl ergeben, Zänkerei in der Gemeinde anrichten, ſich widerſpänſtig und ungehorſam beweiſen oder der Unzucht und Hurerei überführt werden. Würde dergleichen erſt wargenommen, wenn ſie ſchon im Amte ſtehen, „ſo ſoll nicht nur bei Einſendung der „jährlichen Conduitenliſten“ ſolches angemerkt, ſondern auch ſofort an unſere Conſiſtorien berichtet werden, weil nach Befinden dergleichen anſtößig lebende und ruchloſe Schulmeiſter ſofort ſuspendirt reſp. caſſirt werden müßen.“ Vgl. v. Rönne das Unterrichtsweſen des pr. Staats I. S. 67. Ein Schema dieſer Conduitenliſten iſt dort nicht gegeben. In dem katholiſchen Schulreglement für Schleſien von 1765 findet ſich das Schema eines „Auszugs aus den von den Erzprieſtern der Inſpection eingeſchickten Berichten, Viſitationen und halbjährlichen Extracten“ mit folgenden Rubriken: Namen der Archipresbyterate — Namen der Oerter jedes Archipresbyterats — Namen des Pfarrers — deſſen Fleiß oder Unfleiß beim Schulweſen — Namen des Schulmeiſters — deſſen Fleiß oder Unfleiß — Zahl der Kinder, die in die Schule gekommen, nicht gekommen — Zahl der Perſonen, die in den Wiederholungsſtunden geweſen, nicht geweſen — Hinderniſſe, die nicht gehoben werden können — Anmerkungen. Vgl. Niedergeſäs, das Ele-

mentarſchulweſen in den Kön. preuß. Staaten. Crefeld 1847. S. 38., ein Buch, das viele werthvolle, ſonſt unbekannte Documente der preußiſchen Schulverwaltung enthält. Eine Verordnung der königl. Regierung zu Köslin vom 16. Febr. 1817 ſchreibt den Superidentenden vor, die Conduitenliſten nicht in allgemeinen Ausdrücken abzufaſſen, ſondern jedesmal eine genau detaillirte und zu einer zuverläßigen Beurtheilung führende Charakteriſtik jedes einzelnen zu entwerfen. Die königl. Regierung zu Bromberg ſchreibt unter dem 23. März 1818 für dieſe, von den Geiſtlichen jährlich über alle in ihren Diöceſen wohnhaften öffentlichen und Privatſchullehrer — mit Ausſchluß der Lehrer an Gelehrten- und höheren Stadtſchulen — aufzuſtellenden Liſten ein Schema vor mit folgenden Rubriken: 1. Name des Lehrers; 2. Bezeichnung der Schule, an welcher er arbeitet (Simultan-, katholiſche, evangeliſche, Stadt-, Landſchule); 3. Geburtsort; 4. Lebensalter; 5. Dienſtzeit (ſeit wann der Lehrer angeſtellt), durch wen berufen und geprüft und wann er beſtätigt iſt, ob auf Lebensdauer oder nur auf Zeit angeſtellt; 6. Confeſſion, frühere wiſſenſchaftliche und pädagogiſche Vorbereitung zum Schulamte, etwaige Bemühungen für ſeine Fortbildung, namentlich ob er die Conferenzen benutzt; 7. Erfolg ſeiner Amtsthätigkeit, ob Schulunterricht ununterbrochen ertheilt wird; Hinderniſſe, welche der Lehrer nicht hinwegräumen kann; 8. ſittliches Betragen und Verhältnis zu der Schulgemeinde, dem vorgeſetzten Geiſtlichen und ſeinen Amtsgehülfen; 9. ob der Lehrer noch andere Aemter bekleide, namentlich ob Organiſt oder Küſter; 10. Dienſteinkommen; 11. Bemerkungen in Bezug auf natürliche Anlagen, Liebe für das Schulfach, Kenntnis beider Landesſprachen und der entwickelnden Lehrweiſe u. ſ. w. Vgl. Niedergeſäß a. a. O. S. 561 Nr. 493, der auch Schemata anderer preuß. Regierungen aus jener Zeit mittheilt. Das Schema zu den Conduitenliſten über „Predigts- und Schulamtscandidaten", welches die kgl. Regierung zu Stralſund am 19. Mai 1820 vorſchreibt, iſt dem obigen ähnlich; das von derſelben gleichzeitig erlaſſene Schema zu Conduitenliſten über Schullehrerinnen enthält 11 Spalten, unter welchen wir hervorheben: 8. Urtheil über ihre Fähigkeiten, Kenntniſſe und Lehrmethode; 9. Urtheil über ihren ſittlichen Wandel und 11. beſondere Bemerkungen. Vgl. Kirſch, deutſches Volksſchulrecht II. S. 134. Die Regierung in Merſeburg begnügte ſich mit tabellariſchen Anzeigen über den Zuſtand der Schulen einer Ephorie, deren Schema 1818 vorgeſchrieben wurde (eine Rubrik heißt Urtheil über des Lehrers Geſchicklichkeit, Fleiß und Verhalten), für deren Erſtattung ſie 1820 einen dreijährigen Turnus als ausreichend hielt. Vgl. Niedergeſäß a. a. O. S. 571. In Naſſau ordnete das freiſinnige Schulgeſetz vom 24. März 1817 in §. 26 der allgem. Schulordnung für die Volksſchulen die Aufſtellung und Fortführung von Conduitenliſten über das geſammte Schullehrerperſonal (von Lehrerinnen geſtattete es nur Induſtrielehrerinnen, über welche ſpäter beſondere Conduitenliſten geführt wurden) als ein Mittel der Aufſicht über die Amtsführung desſelben neben den vorgeſchriebenen Viſitationen der Schulen und der Anwendung von Diſciplinarſtrafen an und ſchrieb in §. 19 der Inſtruction für die herzogl. Schulinſpectoren ein Formular einer am Schluſſe eines jeden Schulhalbjahrs auszufüllenden Conduitenliſte vor, welche den jährlichen Hauptviſitationsberichten jedesmal beigeſchloſſen, aus denen aber auch im Laufe des Jahres bei Anträgen auf Gratificationen, Zulagen, Beförderungen und Entlaſſungen die betreffenden Auszüge beigefügt werden ſollten. Ein Generalerlaß der herzogl. Landesregierung vom 27. Dec. 1821 empfahl die genaueſte Umſicht und die ſtrengſte Gewiſſenhaftigkeit bei Aufſtellung der Conduitenliſten, „weil hierauf das Gedeihen des Volksſchulweſens beruhe und dadurch Ungerechtigkeiten gegen die Gemeinden ſowohl als gegen den Schullehrer vorgebeugt werden können," und ließ ausdrücklich etwaige Berichtigungen in einer folgenden Liſte zu. Das Formular umfaßte folgende 14 Columnen: 1. Namen und Vornamen. 2. Geburtsort. 3. Geburtsjahr. 4. Confeſſion. 5. Ort, wo er ſich gebildet. 6. Ort der vorletzten und gegenwärtigen Anſtellung. 7. ob verheirathet. Zahl der Kinder. Ob dieſelben verſorgt ſind. 8. ob definitiv oder proviſoriſch angeſtellt. 9. Fähigkeit. 10. Fleiß. 11. Lehrfertigkeit in den Lehrgegenſtänden (Religionslehre, Sprachlehre,

Realunterricht, Rechnen, Formen- und Maßlehre, Gesanglehre). 12. ob Organist. Qualification zum Organistendienst. 13. Charakter und Betragen. 14. Anmerkungen in spec. ob eine Lehrerwohnung vorhanden und zu welchem Anschlage. Es war verfügt, daß als Stufen der Lehrfertigkeit in den bezeichneten Lehrgegenständen vier Grade: vorzüglich, gut, mittelmäßig, gering, angenommen und durch a b c d, erforderlichen Falls durch Zusammensetzung dieser Buchstaben, bezeichnet, — daß aber Fähigkeit, Fleiß, Charakter und Betragen nicht mit Buchstaben, sondern mit den für sie passenden Wortprädicaten angedeutet werden sollten. — Das Consistorium in Aurich verlangte 1820 eine bestimmtere Abfassung der Conduitenlisten, „nicht nur die vorgeschriebenen Columnen aufs vollständigste und ausführlichste auszufüllen, sondern auch insbesondere das öffentliche und Privatleben der Geistlichen und Lehrer und in wiefern sie der Gemeinde als Beispiel eines tugendhaften, nüchternen und ehrbaren Wandels vorleuchten, als vorzügliche Gegenstände ihrer unbefangenen und gewissenhaften Bemerkungen zu behandeln."

Was hier bisher für die Beaufsichtigung der Volksschullehrer verordnet ist, einmal mit ausdrücklichem Ausschluß der Lehrer der höheren Schulen, das findet sich später auch für letztere in Preußen vorgeschrieben, z. B. durch eine Instruction des Berliner Consistoriums vom 10. Juni 1824 für die Directoren und Rectoren der gelehrten Schulen in der Provinz Brandenburg §. 26 unter der Rubrik Conduitenlisten. Sie sollen jährlich anfangs December verfaßt werden und das unbefangene und freimüthige Urtheil des Directors oder Rectors über jeden Lehrer enthalten, über seinen Wandel, über die Art, wie er sich seinen Pflichten unterziehe und ob er in seinen Studien fortschreite. Vgl. v. Rönne II. S. 86. Es hatte nemlich bereits am 11. Januar 1819, d. h. nachdem man sich auf dem Congreß zu Aachen mit der unruhigen und unzufriedenen Stimmung der Studenten und Professoren beschäftigt und der Feldzug der Großmächte gegen den „esprit de jacobinisme" der Jenenser Studenten begonnen hatte, eine Cabinetsordre aus der „bewegten Zeit" die Nothwendigkeit abgeleitet, die Bande der Disciplin schärfer anzuziehen und die Oberaufsicht „auf diejenigen, welche durch Rede und Schrift einen mächtigen Einfluß auf das Volk üben," zu verdoppeln. „Vor jeder Anstellung und Beförderung der Lehrer bei den gelehrten Schulen und Seminarien soll eine speciell sich über die Grundsätze und die bisherige Handlungsweise des Individuums in allen seinen Lebensverhältnissen verbreitende Nachweisung eingereicht werden, in welcher alles, was in dieser Hinsicht für oder wider denselben spreche, auf's genaueste anzugeben sei." Also lautet das Circular des Ministers v. Altenstein vom 6. Oct. 1819, dem ein umfassenderes vom 30. Oct. folgte, es sei dahin zu wirken, daß sämmtliche Directoren, Rectoren, Professoren und Lehrer an den Gymnasien, Lyceen und höheren Schul- und Erziehungsanstalten in lebendiger Anerkennung ihres wichtigen Berufs und in ruhiger Erwägung dessen, was ihnen in dieser Zeit zu thun obliegt, durch eine ganz besonders strenge, alle Verhältnisse richtig würdigende Besonnenheit in ihren mündlichen und schriftlichen Aeußerungen und durch ein von innerer Haltung zeugendes, einzig und allein dem Wahren und Rechten geweihtes Handeln in und außer der Schule kundthun und offenbaren, wie es ihnen ein Ernst sei, ihr Leben in Einklang zu bringen mit ihrer Lehre, und an der Reinheit, Gediegenheit und Unsträflichkeit ihres eigenen Redens und Thuns der Jugend ein Beispiel und Vorbild zu geben ꝛc. S. v. Rönne II. S. 108. Eine Cabinetsordre vom 4. März 1820 verbot namentlich auch „den akademischen und Schullehrern" die altdeutsche Tracht als eine unschickliche. Es waren dann die Karlsbader Beschlüsse publicirt [wie erkannte Dahlmann in ihnen sogleich die Erbärmlichkeit der deutschen Zustände! Vgl. Springer's Dahlmann I. S. 172] und die bekannten Untersuchungen über demagogische Umtriebe angeordnet worden, in deren Folge die Cabinetsordre vom 12. April 1822, betreffend das Verfahren bei Amtsentsetzung der Geistlichen und Jugendlehrer, an die „bei der Ordre vom 17. Dec. 1805 vorschwebende" Absicht erinnerte, „ohne nachtheilige Weitläufigkeiten" unwürdige Subjecte von dem wichtigen Amte der

Religionslehre und Jugendbildung sofort zu entfernen, und tief beklagte, daß auch in Preußen mehrere öffentliche Lehrer den Verirrungen der Zeit huldigten, anstatt wahre Intelligenz zu verbreiten, welche die Grundlage des Staats ausmache und auf jede Weise befördert werden müße, die Ausartungen derselben begünstigten, einen Oppositionsgeist zeigten und sich namentlich auf Angelegenheiten der Staatsverfassung und Verwaltung eine Einwirkung anmaßten, welche mit der pflichtmäßigen Führung eines Lehramts unverträglich sei. Man wolle aber die gegenwärtigen und kommenden Generationen vor Verführung ebenso bewahren, wie es andererseits die Ehre des Lehrstandes und der Lehrinstitute erfordere, von denselben unwürdige, den landesväterlichen Absichten und ihrem hohen Berufe nicht entsprechende Individuen auszuschließen. Vgl. Niedergesäs a. a. O. S. 421. Und als die danach getroffenen Maßregeln es nicht erreicht hatten, die „verkehrten und nachtheiligen Richtungen, welche hin und wieder auf höheren und niederen Lehranstalten wuchern," zu unterdrücken, war durch das Circular des Ministeriums des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824 an sämmtliche Regierungen; betreffend die Aufsicht auf öffentliche Lehranstalten, für Anstellungen im Lehrfach der „unabänderliche Grundsatz vorgeschrieben worden, daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert würden, ihren Zweck erreichten, sondern daß letzterer neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin bestehe, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen Landesherrn und Staat zu erweitern und zu befestigen, daß daher Lehrstellen nur denen, die auch in dieser letztgenanten Beziehung volles Vertrauen verdienten, übertragen werden dürften. Auch die bereits angestellten Lehrer seien in dieser Rücksicht auf das strengste zu controlliren" ꝛc. Vgl. Niedergesäs a. a. O. 574 und eben dort S. 427 die Ministerialverfügung vom 19. Dec. 1824 über eine Schärfung der disciplinarischen Aufsicht über Amtsführung und Lebenswandel der Kirchen- und Schulbeamten. Die Consistorien und Regierungen sollten nicht nur selbst auf die amtliche und sittliche Führung der Diener der Kirche und Schule ein besonders wachsames Auge haben und jeden, wenn auch an sich nur geringen Exceß derselben, in dem sich das Aufkeimen irgend einer bösen Neigung kundgebe, stufenweise, aber jederzeit mit prompter Strenge durch Verwarnungen und Ordnungsstrafen rügen, sondern auch genau darauf halten, daß die Vorgesetzten in erster Instanz diesem Theile ihrer Amtspflicht genügten. Namentlich die eingehenden Conduitenlisten, Zeugnisse und sonstigen Anzeigen sollten mit vorzüglicher Aufmerksamkeit geprüft, darin auch keine unbestimmten und doppelsinnigen Bemerkungen, mit denen die Berichterstatter wohl zuweilen die Anzeige vorgefallener Ungebührnisse zu umgehen pflegten, geduldet, sondern es solle solcher unziemlichen Bemäntelung genau nachgeforscht werden. So sind also auch für die Lehrer an den höheren Schulen geheime Conduitenlisten eingeführt worden (vgl. auch die pommersche Dienstinstruction für die Directoren von 1829, die für Rheinpreußen von 1839 II. 6), zuletzt noch für die Lehrer der höheren Bürgerschulen und Mittelschulen und für die Probecandidaten durch Circular des Cultministers vom 18. Juni 1844.

Auch in den dreißiger Jahren ist bei verschiedenen Gelegenheiten in Preußen eine strenge Controle über alle Lehrer eingeschärft worden. Das Circular vom 16. Dec. 1833 verlangte, daß ar den Gymnasien kein Lehrer angestellt werde, über dessen bisher geführten Lebenswandel nicht zuvor die genauesten Erkundigungen eingezogen seien hinsichtlich seiner sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise, insbesondere aber seiner politischen Grundsätze. Auch die bereits angestellten Lehrer seien in obiger Rücksicht aufs strengste zu controlliren und jede Spur entgegengesetzter Richtungen und Aenderungen sofort anzuzeigen. Vgl. v. Rönne II. S. 98. Um „unwürdige Supjecte von dem wichtigen Amte der Jugendbildung je näher je lieber zu entfernen", wurde eine größere Vollständigkeit der Visitationsprotokolle und Berichte anbefohlen, welche ein umfassendes Bild der ganzen Wirksamkeit geben sollten und welche, da sie nach Verlauf eines längeren Lebensabschnitts die beste Charakteristik enthalten müßten, stets die meiste Beachtung bei den Entscheidungen

im Recursverfahren wider disciplinariſch beſtrafte Lehrer verdienten. Vgl. das Miniſterialreſcript vom 10. Juli 1837 bei Niedergeſäs S. 435 und eben dort S. 612—617 ein Beiſpiel, wie die einzelnen Provincialregierungen beſtrebt geweſen ſind, die Obliegenheiten und Verpflichtungen der Geiſtlichen als Schulreviſoren in umfangreichen Reſcripten feſtzuſetzen. Der Oberpräſident von Schleſien, v. Merckel, verlangt dort, daß vor allen Dingen auf die ſittliche Haltung der Lehrer geachtet werde, ob „ſelbige ein ſtilles, eingezogenes und ordentliches Leben" führen, und daß, wenn ein Lehrer auf Abwege gerathe und eine „liebreiche Warnung" fruchtlos bleibe, auch eine „gemeſſener und ernſtlicher wiederholte," ein Protokoll aufzunehmen, eventuell ein Bericht zu erſtatten ſei unter Darſtellung der Thatſachen, durch welche eine Unzufriedenheit veranlaßt werde. Bei v. Rönne I. S. 351 bis 359 iſt eine Inſtruction der Regierung zu Breslau über die Einrichtung der von den Geiſtlichen zu erſtattenden Schulberichte aus dem J. 1835 abgedruckt, welche die ſpeciellſten Anweiſungen, am Schluſſe aber die Bemerkung enthält, es ſollten in Zukunft in „den für jetzt noch auf einige Zeit am Jahresſchluſſe einzureichenden Conduitenliſten" bloß die Rubriken über Fleiß und ſittliche Führung der Lehrer beibehalten werden. Die kurheſſiſchen und die Meininger Viſitationsfragen von 1844 und 1846 (bei Kirſch II., 473 und 390) ſind wohl die umfaſſendſten. Da hat der Pfarrer auch die Fragen zu beantworten: Herrſcht in der Schule ein ſittlich-religiöſer Geiſt? iſt der Lehrer vom chriſtlich-religiöſen Geiſte durchdrungen und bemüht, die ihm anvertraute Jugend durch Lehre und Beiſpiel zur Gottesfurcht und Sittlichkeit heranzubilden?

Auch im Königreich Sachſen wurden durch die Verordnung vom 9. Juli 1835 zur Ausführung des neuen Schulgeſetzes vom 5. Mai die Bezirksinſpectoren angewieſen, ihren jährlichen Berichten eine die Leiſtungen und das Verhalten ſämmtlicher Lehrer vollſtändig und überſichtlich darlegende Tabelle beizufügen. Vgl. Florey, Codex der ſächſ. Elementarſchule. Leipzig 1868, S. 91.

Reſumiren wir die vorſtehende Geſchichte der Conduitenliſten, ſo ſind einzelne Perioden wohl zu unterſcheiden. Bevor es einen eigentlichen Stand der Volksſchullehrer gab, der erſt von der Errichtung der Seminare und von der Bedingung des Beſuchs derſelben zur Anſtellung datirt, dienten ſie hauptſächlich zur Säuberung der Schulen von ſcientifiſch unfähigen und moraliſch verſunkenen Subjecten. Dazu bedurfte es häufiger periodiſcher Berichte über die Schuldiener. Wer ſich wundern möchte über die Menge der Immoralitäten, welche das General-Landſchulregiment bei den damaligen Lehrern als möglich vorausſetzt, der mag ſich an die in alten Kirchenordnungen den Geiſtlichen Schuld gegebenen erinnern, gleich nach der Reformation, da wo „von der Prieſterſchaft Leben in der Gemeinde" geredet wird. Vgl. z. B. Steubing, Kirchen- und Reformationsgeſchichte der Oranien-Naſſauiſchen Lande. Hadamar 1804, S. 327. — Bei den Schulorganiſationen am Ende des zweiten Decenniums dieſes Jahrhunderts geſtalteten ſich die Conduitenliſten mehr zu überſichtlichen Zuſammenfaſſungen eines Hauptberichts über die Schulen und Lehrer eines Bezirks, zu tabellariſchen Extracten aus umfaſſenderen Geſammtberichten zum Handgebrauch der oberen Schulbehörde in allen Zweigen der Schulverwaltung, namentlich bei Anträgen auf Verſetzungen und Beförderungen der Lehrer. Ihr Zweck iſt am beſten in der oben mitgetheilten naſſauiſchen Verfügung ausgedrückt: Zur Abwehr von Ungerechtigkeiten gegen Gemeinden und Lehrer. Denn Anſtellung, Beförderung, Entlaſſung, Remunerirung, alles dieſes lag dort ausſchließlich in der Hand der Regierung. Die berufliche Befähigung, zu welcher allerdings eine vorwurfsfreie und nach allen Seiten vorſichtige Lebensführung gehört, war Hauptgegenſtand der Conduitenliſten. — Von dem Aachener Congreß datirt eine dritte Periode der Conduitenliſten, ihre Aufgabe iſt fortan nicht mehr die bisherige, auf den eigentlichen Beruf beſchränkte. Der Staat hat die Schule an ſich gezogen und will die in ſeinen Dienſt mittelbar oder unmittelbar geſtellten Lehrer für ſeine politiſchen Intereſſen verwenden zur Unterſtützung des herrſchenden Regierungsſyſtems. Er legt deshalb ein beſonderes Gewicht nicht nur auf „ſittlich-religiöſe Denk- und Handlungsweiſe," ſondern hervorragend auf „politiſche Integrität"

und weist den öffentlichen Lehranstalten die bis dahin nicht gehörte Bestimmung zu, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen „den Landesherrn und den Staat“ (nicht das Vaterland) zu erwecken und zu befestigen, was nur der Lehrer vermöge, der von gleichen Gesinnungen beseelt sei. (Man vgl. nur das oben angeführte Ministerialcircular vom 6. Oct. 1819 nach seinem Wortlaute.) Die anbefohlene schärfere Controlle erforderte die periodische Einreichung eines umfassenden Bildes von der gesammten Wirksamkeit eines Lehrers innerhalb und außerhalb der Schulräume. Je ausgeprägter das herrschende System des Staatsschulwesens wurde, eine desto größere Rolle spielten diese Conduitenlisten, welche gar bald auch die Beurtheilung der kirchlichen Haltung nach dem alleinigen Maßstabe der herrschenden Rechtgläubigkeit, der steten Bundesgenossin politischer Reaction, in ihren Bereich zogen. Es wurde in den Zeugnissen die politische und kirchliche Haltung vor die berufliche gestellt. Ueber solche Schäden eines Staatsschulsystems ist in unserer Encykl. Bd. VIII. S. 215 geredet. Stoy hat sie a. a. O. S. 210, 266, 268 in crassen Beispielen vor die Augen geführt. Nicht wenige Lehrer wurden ein Opfer desselben. War es da zu verwundern, daß man diese Conduitenlisten als das Damoklesschwert betrachtete, welches über dem Haupte eines jeden Lehrers hänge und denselben bei jeder Incorrectheit der politischen und kirchlichen Haltung auf eine geheime Anzeige des Vorgesetzten unfehlbar zerschmettre?

Wer jene schwülen Zeiten politischer und kirchlicher Reaction mit durchleben mußte, der fand den 1848 aus den tonangebenden Lehrerkreisen erschallenden Ruf nach Abschaffung solcher Conduitenlisten, welche den Lehrer nicht sowohl nach seinem Werthe als Lehrer und Erzieher zu allen christlichen Tugenden, als vielmehr nach seiner politischen und kirchlichen Haltung taxirten, deren Controlle selbst in die Hände von Polizeidienern und Küstern gelegt sein konnte, sehr begreiflich, zumal der Lehrstand durch materiellen und geistigen Druck auch sonst gereizt und verbittert war. Auffallen konnte nur, daß einzelne Regierungen sofort gar zu fügsam waren und damit zugaben, daß die geheimen Conduitenlisten im Dienste eines nicht länger aufrecht zu haltenden Regierungssystems gestanden hätten. Eine Cabinetsordre vom 31. Juli 1848 hob in Preußen generell die geheimen Conduitenlisten in der Civilverwaltung auf, ohne etwas anderes an deren Stelle zu setzen. Wunderbar! Sollte damit gesagt sein, daß sich die Schulbehörden nicht mehr über Führung und Qualification der Lehrer in den periodischen Berichten aussprechen dürften, also darauf ihr Augenmerk gar nicht mehr zu richten hätten? So wollte es allerdings mancher der damals tonangebenden Lehrer verstanden wissen und richtete danach sein Leben ein, ohne daß die schlimmen Folgen für ihn ausblieben. Oder nur, daß diese Rubriken in den tabellarischen Listen unausgefüllt bleiben sollten? Das konnte nicht verlangt sein, denn die Lehrerversammlungen stellten in der Regel strenge Forderungen an den Lehrerberuf. Der Haß war also nur auf die Conduitenlisten gerichtet, soweit sie im Dienste politischer und kirchlicher Reaction standen, welche alle vortrefflichen Einrichtungen, deren sich Preußen erfreute, allein aus der Unumschränktheit als ihrer nothwendigen Bedingung herleitete und, wie Dahlmann einst zürnend aus seinem Exile schrieb, das Geklingel mit Dogmen für jeden, der weiter wollte, zur Hauptsache machte. Es ist nie bezweifelt worden, daß es im Lehrstande doch auch solche Männer gebe, deren Aussonderung und Entfernung um der Schule willen nothwendig werden könne. Oder endlich, sollte damit gesagt sein, daß in Zukunft nur das Geheime beseitigt und den Betheiligten eine Einsicht in die Beurtheilung ihrer Dienstführung gewährt werden sollte? Solche und ähnliche Fragen waren sicherlich berechtigt. Um ihre Beantwortung bat u. a. alsbald die königl. Regierung zu Marienwerder. Die Antwort des Ministers v. Ladenberg vom 13. Oct. 1848 verwarf zunächst die Gestattung einer solchen Einsichtnahme, denn sie beeinträchtige leicht die Zuverlässigkeit des Urtheils und führe zu unangenehmen Weiterungen und Reclamationen, deren möglichste Vermeidung im Interesse des Schulwesens läge. (Das war eine Auffassung, die wenigstens von derjenigen des sächsischen Cultministers gänzlich abwich. Im Königreich Sachsen hatte eine Verordnung vom 21. Juli 1848 die Superintendenten angewiesen, den

Schullehrern auf Verlangen die Einsicht in die jährlichen Hauptberichte, soweit solche einen jeden angiengen, zu gewähren. Später in der Verordnung vom 7. Mai 1851 wurde das dort sogar den Localschulinspectoren angesonnen, nemlich den Inhalt ihrer an die Districtsinspectoren halbjährlich zu erstattenden Schulberichte vor der Absendung den betr. Lehrern bekannt zu geben. Vgl. Florey a. a. O. S. 154. Mit dieser Concession sind in Sachsen die Conduitenlisten gerettet worden.) Ohne Einsichtnahme aber, fährt der obige Erlaß des Ministers v. Ladenberg fort, würde die Aeußerung in den periodischen Berichten über Dienstführung und Qualification zu der Kategorie der nun einmal aufgehobenen geheimen Conduitenlisten gehören. In den Fällen, wo wegen besonderer Maßnahmen die K. Regierung einer solchen Kenntnisnahme bedürfe, könne sie eine solche allerdings durch den betr. Schulinspector einholen. Der Wegfall der Conduitenlisten erfordere übrigens für die Zukunft eine möglichst ausgedehnte und unmittelbare Bekanntschaft der Aufsichtsbehörde mit den einzelnen Schulen und ihren Lehrern. Vgl. v. Rönne I. S. 367. Danach waren also die periodischen Lehrerzeugnisse verpönt und sollten durch möglichst ausgedehnte Visitationen der Aufsichtsbehörde ersetzt werden. Sicherlich ein ungenügender Ersatz! Darum ist derselbe Minister in einem 5 Tage später an die Regierungen und Provincialschulcollegien erlassenen Circular betr. die Conduitenlisten über Lehrer an öffentlichen Schulen und Schullehrerseminaren (v. Rönne I, S. 368) bereits wieder geneigt, hier solche periodische Berichte zuzulassen, jedoch mit der Einschränkung: wofern in diesen Berichten Bemerkungen enthalten wären, welche die Lehrer persönlich beträfen und ein nachtheiliges Urtheil über sie hervorrufen könnten, solle denselben davon behufs ihrer Vertheidigung Mittheilung gemacht und alles vermieden werden, was den Anschein geheimer, diese Vertheidigung vereitelnder Bezichtigungen habe. Auch in diesem Erlaß wird es wiederholt: je mehr die Behörden bemüht sein werden, durch eigene Warnehmung ein sicheres Urtheil zu gewinnen, um so weniger wird es auf dergleichen berichtliche Anzeigen ankommen.

Der Minister v. Ladenberg hat eine principielle Regelung der Sache nicht unternommen. Das war zu beklagen, denn alle Maßregeln seines im December 1850 eintretenden Nachfolgers galten vorweg für reactionär. Dieser, Herr v. Raumer, bestritt in einem Erlaß vom 6. März 1852 an sämmtliche Regierungen zunächst, daß die Einziehung von Berichten der Schulvorstände und Schulinspectoren über den Zustand und die Verhältnisse der ihrer Aufsicht anvertrauten Schulen untersagt worden sei. Durch das Ladenbergsche Circular vom 13. Oct. 1848 sei nicht ausgeschlossen, daß Schulvorstände und Schulinspectoren sich in den Jahresberichten auch über die „amtliche Wirksamkeit und Führung" der betreffende Lehrer gutachtlich äußern dürften, was den tüchtigen Lehrern ebenso erwünscht sein werde, wie es unerläßlich im Interesse der Schulverwaltung erscheine. Damit waren also die periodischen Berichte wieder in ihr altes Recht eingetreten und in denselben Zeugnisse über amtliche Wirksamkeit und Führung. Wo aber, hieß es weiter, über einen Lehrer Tadel oder Unzufriedenheit geäußert werde, sei in den Berichten zugleich anzugeben, was bereits von den berichtenden Behörden zur erforderlichen Remedur veranlaßt worden sei, oder es sei von der Kgl. Regierung dieserhalb das Erforderliche anzuordnen, so daß jeder Lehrer sofort geeigneten Anlaß erhalte, sich zu bessern oder gegen etwa unbegründete Beschuldigungen zu reclamiren. Trotz dieser, wie uns dünkt, vernünftigen Retraction der Ladenbergschen Erlasse*) wagte selbst das bald nachher erscheinende Disciplinargesetz vom 21. Juli 1852 nicht, die Conduitenlisten wieder einzuführen. Der Name war verpönt. Und doch, wenn zwei Jahre später die weitumfassenden sog. Regulative erschienen, sollte man wirklich nicht vorgeschrieben haben, darüber periodisch zu berichten, wie sich der einzelne Lehrer zu denselben stelle, ob er mit der Diesterweg'schen Richtung gebrochen, den christlich-gewekten Menschen angezogen habe, den die Regulative voraussetzten?

*) Anders urtheilt Stoy a. a. O. S. 278 mit den an diesen Erlaß geknüpften Worten: Gott! wie viel gottlosen Kirchenbesuch, frivole Lojalität kommen auf Rechnung des Raumer'schen Ministeriums!

Uebrigens unterlagen auch die Lehrer der höheren Lehranſtalten bald wieder periodiſchen Berichterſtattungen. Die Circularverfügung des Miniſters v. Mühler an die Provincialſchulcollegien vom 2. Januar 1863 (Wieſe, Verordnungen und Geſetze für die höheren Schulen, II. S. 114), durch welche denſelben die Anſtellung, Beförderung oder Beſtätigung einer gewißen Kategorie von Lehrern überwieſen wurde, iſt nicht mehr ſo zurückhaltend, wie die von 1852. Es ſoll dabei jedesmal das geſammte bisherige amtliche „und außeramtliche“ Verhalten der in Betracht kommenden Perſonen ſorgfältig geprüft werden, ob dieſelben „nicht allein die zu dem Amte erforderliche wiſſenſchaftliche oder techniſche Qualification beſäßen, ſondern auch in pädagogiſcher Hinſicht den Aufgaben ihres Berufs gewachſen ſeien und ob an ihrem Privat- und öffentlichen Leben kein Vorwurf hafte.“ Wie ſich die Behörde hierüber die zuverläßige Kenntnis verſchaffen wolle, bleibe ihrem gewiſſenhaften Ermeſſen überlaſſen, nur könnten die den Candidaten und Lehrern ſelbſt eingehändigten Zeugniſſe der Directoren als ausreichend nicht angeſehen werden. Darauf hin durfte das Provincialſchulcollegium zu Berlin durch ein bei Wieſe a. a. O. S. 197 abgedrucktes Circular von allen Directoren periodiſch von 3 zu 3 Jahren zu erſtattende Verwaltungsberichte verlangen nach einem Schema, in welchem das Lehrercollegium die erſte Rubrik einnimmt. Es heißt darin: über die von den vorhandenen Lehrern geübte amtliche Thätigkeit, über ihr Verhältnis unter einander, zu dem Director und zu den Schülern wird ſich der Bericht im allgemeinen auszuſprechen haben, wobei . . . . nicht zu verſchweigen iſt, wenn ein Lehrer einen erheblichen Mangel an Lehrgeſchick oder Pflichttreue zeigen oder ſich die erforderliche Auctorität bei den Schülern und die Achtung des Publicums nicht zu erwerben oder zu erhalten vermocht haben ſollte. Wenn nun auch die Kgl. Regierung zu Merſeburg, welche (ſ. oben) nur alle 3 Jahre Schulberichte der Localſchulinſpectoren verlangte, am 14. Dec. 1864 gleichwohl wieder „am Schluſſe jeden Schuljahrs ausführliche Berichte“ anordnen durfte (ſ. Kirſch a. a. O. III. 1872 S. 66), ſo hätte man glauben mögen, die generelle Verdammung der Conduitenliſten über die Lehrer ſei in Preußen als ein Misgriff erkannt und durch anderweite Regelung aufgehoben worden. Dieſen Glauben zerſtört aber ein Erlaß des Miniſters v. Mühler an die Kgl. Regierung zu Wiesbaden vom 30. März 1868, unvollſtändig bei Kirſch III. S. 224, vollſtändig in Stiehl's Centralblatt 1868 S. 221 abgedruckt. Wir haben darin die letzte miniſterielle Aeußerung über die Conduitenliſten in Preußen, hervorgerufen durch eine erregte Debatte im Abgeordnetenhauſe über ein noch vor der Annexion in Naſſau vorbereitetes, erſt nach derſelben erlaſſenes Circular der Regierung zu Wiesbaden vom 10. Januar 1868, betr. die Anlage von Perſonalacten der Lehrer an Stelle der dort ſeit 1817 fortwährend halbjährlich geführten Conduitenliſten, die wegen ihrer Harmloſigkeit (oben iſt ihre Einrichtung geſchildert) niemals von den dortigen Lehrern ernſtlich angegriffen worden waren, nunmehr aber eine ihrem urſprünglichen Zwecke mehr entſprechende Einrichtung erhalten ſollten, um die beläſtigende Schreiberei abzuſtellen. Der Miniſter findet gegen die Anlegung von Dienſtacten für die Lehrer an ſich nichts zu erinnern, zumal es ſich nicht um periodiſche Berichte über die Lehrer handle, ſchon aus dieſem Grunde demnach die getroffene Aenderung nicht als eine Wiedereinführung der Conduitenliſten in anderer Form charakteriſirt werden könne; es gehöre aber, ſoweit es ſich um die erſte Anlegung von Dienſtacten handle, in dieſelben nichts als das Nationale, der Bildungsgang und die Qualification. Wenn das betr. Formular die Aufgabe verfolge, gewißermaßen den ganzen Menſchen in allen ſeinen Beziehungen zur Familie, Gemeinde, Kirche und Staat actenmäßig zu fixiren, ſo ſei das damit nothwendig verbundene Eindringen in perſönliche und Familienverhältniſſe nicht nur verletzend, ſondern auch geeignet, unrichtige Urtheile hervorzurufen. „Wie das photographiſche Bild eines Menſchen die Treue nur wenige Jahre bewahrt, ſo birgt auch die eingehendſte actenmäßige Charakteriſirung die Gefahr in ſich, daß nach wenigen Jahren Folgerungen daraus gezogen werden, welche in der Wirklichkeit keine Begründung finden. Es kann zugegeben werden, daß die Notizen im einzelnen Falle von Bedeutung ſein können. Daraus folgt aber nicht, daß ſie ohne Rückſicht auf

eine gegebene concrete Veranlaſſung allgemein gefordert werden. Durch dergleichen allgemeine actenmäßige Erhebungen kann die perſönliche Kenntnis der Lehrer ſeitens der techniſchen Mitglieder der Kgl. Regierung, worauf es vornemlich ankommt, nicht erſetzt werden." Infolge dieſes Miniſterialerlaſſes entband die Kgl. Regierung zu Wiesbaden durch Verfügung vom 9. April 1868 die Schulinſpectoren von der Ausfüllung der Rubriken ihres Formulars I, 2 (Vermögensumſtände) und II, 5 (ſittliches Verhalten als Glied ſeiner Kirche, als Staatsbürger, als Amtsgenoſſe gegen Vorgeſetzte und Collegen, als Gatte und Familienvater, als Glied der Gemeinde). Sie motivirte das mit den Worten, ſie lege auf die dort berührten Puncte keinen beſonderen Werth. Der Abdruck des Miniſterialreſcripts im Centralblatt hat inzwiſchen den eigentlichen Grund erkennen laſſen, auch wenn er nur die Abſicht angab, die im Abgeordnetenhauſe und vielfach in der Preſſe beſprochene Frage über Einführung der ſog. Conduitenliſten zu beleuchten und zu erledigen. Wer die oben gegebene Geſchichte der Conduitenliſten kennt, wird ſchwerlich zugeben, daß dieſe Abſicht damit habe erreicht werden können. Da hätten doch ganz andere Reſcripte aufgehoben werden müßen. Ohnehin iſt der Erlaß nur an eine Regierung gerichtet. Ob die Begründung der miniſteriellen Rüge ſtichhaltig ſei, davon wird unten die Rede ſein; hier wollen wir zunächſt nur conſtatiren, daß dieſelbe nicht bloß eine Kritik früherer preußiſcher Miniſterialerlaſſe gab, z. B. des vom 10. Juli 1837 (ſ. oben), ſondern auch eine ſolche der, ſoviel wir wiſſen, noch bis auf den heutigen Tag in Bayern beſtehenden Perſonal- und Qualificationsliſten der Volksſchullehrer, die dort durch Miniſterialentſchließung vom 24. Juli 1833 angeordnet und augenſcheinlich der naſſauiſchen Regierung bei den Vorarbeiten zu ihrem angezogenen Erlaß nicht unbekannt geblieben ſind. Vgl. Kirſch a. a. O. II. S. 134. Dieſelben enthalten außer dem ſog. Nationale die Rubriken Vermögensumſtände, Familienverhältniſſe, Vorbereitung auf den Beruf, Zeit der Anſtellung und ſodann 1. Bemerkungen (z. B. wegen erhaltener Ermahnungen und Verweiſe); 2. Beurtheilung des Lehrers nach Befähigung, Kenntniſſen, Fertigkeiten, amtlicher Wirkſamkeit, ſonſtigem Verhalten in religiös-ſittlicher Beziehung, in ſtaatsbürgerlicher, dienſtlicher, häuslicher und perſönlicher Hinſicht; 3. Qualificationsnoten (vorzüglich, ſehr gut, gut, hinlänglich, gering, ſchlecht) a) beim Austritt aus dem Präparandenunterricht, b) aus dem Seminar, c) bei der Anſtellungsprüfung, d) während der Exſpectantenzeit, e) als Schullehrer. Der Localſchulinſpector hat dieſe Liſten in triplo zu verfaſſen. Das Concept behält er, die 2 Reinſchriften übergiebt er dem Diſtrictsſchulinſpector, der ſie prüft, mit Bemerkungen verſieht, den Landgerichten zur Einſicht mittheilt und dann der Regierung vorlegt. Die Nachträge auf dem Concept erfolgen bei jeder Veranlaſſung, regelmäßig aber jährlich bei Abfaſſung der Viſitationsprotokolle; bei Verſetzung des Lehrers iſt das Concept durch die betr. Bezirksſchulinſpectoren nach Einſichtnahme der Polizeibehörde, in deren Diſtrict der Lehrer verſetzt iſt, dem neuen Localſchulinſpector zu überſenden. Uebrigens hat die Kgl. Regierung von Unterfranken 1868 zugeſtanden, daß auch dieſe Qualificationsliſten auf gebührendes perſönliches Anſuchen dem Lehrer vorgelegt und daß ihm die gewünſchten Aufſchlüſſe über die Gründe der eingetragenen Noten und Bemerkungen gegeben werden. Der neueſte Schulgeſetzentwurf in Bayern führt unter den gegen Lehrer zuläßigen Diſciplinarſtrafen an erſter Stelle Warnung und Zurechtweiſung auf, an zweiter Verweis „mit der Folge der Eintragung in die Qualificationsliſte." S. Kirſch III. S. 222. Man denkt alſo regierungsſeitig dort an deren Aufhebung nicht.

In Württemberg ſind durch Synodalerlaß noch 1861 Formulare für die Schulberichte der Pfarrer vorgeſchrieben, wonach dieſelben den Bericht des Lehrers über die Schüler nach eigenen Warnehmungen und Erkundigungen zu berichtigen und zu ergänzen, ſelbſt aber jährlich ein Zeugnis auszuſtellen haben über Gaben, Kenntniſſe, Fleiß, Lehrart, Schulzucht, Fortbildung, Ehe, Wandel u. ſ. w. des Lehrers (Kirſch III. S. 66). Daß die Aeußerungen der Ortsſchulbehörde über die Amtsführung des Lehrers dem letzteren nach ihrer auf die Prüfung folgenden Sitzung mitgetheilt werden ſollen, beſtimmt

dort §. 7 der Ministerialverfügung vom 3. Mai 1866, sowie andererseits daß der Ortsschulinspector in seinen periodischen Berichten das dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers zu besprechen habe. Ebenso ist in der württembergischen Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerconvente vom 12. Januar 1867 §. 10 dem Vorstand vorgeschrieben, auch auf das außeramtliche Verhalten der Angestellten seine Aufmerksamkeit zu richten und am Ende eines jeden Schuljahrs umfassenden Vortrag an die Ministerialabtheilung zu erstatten. Vgl. Encykl. VII. S. 854.

Es stehen uns keine Quellen zu Gebote, um die neuere Gesetzgebung anderer Staaten auf diesem Gebiete weiter zu verfolgen. Ein Unterschied zwischen den nord- und süddeutschen Auffassungen dürfte sich schon aus dem Mitgetheilten ergeben. Wenn auch die ersteren, soweit sie durch Preußen repräsentirt werden, noch einigermaßen schwankend erscheinen, so lassen sie sich doch dahin formuliren, daß die Conduitenlisten als periodisch wiederkehrende Zeugnisse über die ganze Führung des Lehrers aufgehoben bleiben, daß es dagegen gestattet sein soll, bei gegebenen concreten Veranlassungen derartige Zeugnisse einzuziehen, daß aber beide durch eine möglichst auszudehnende unmittelbare Warnehmung der Aufsichtsbehörden (nach dem letztangeführten Rescript sind darunter die technischen Mitglieder der Regierung verstanden) ersetzbar seien. In Süddeutschland läßt man die periodischen Zeugnisse neben den Visitationen bestehen, theils in Form ausführlicher Schulberichte oder tabellarischer Uebersichten, theils in Form von Personal- und Qualificationsacten, befiehlt nur resp. gestattet deren Einsichtnahme durch das beurtheilte Individuum, sei's ohne, sei's auf Verlangen desselben.

Wir treten für die Berechtigung der über die Lehrer zu führenden Conduitenlisten ein, d. h. der amtlich auszustellenden periodischen Zeugnisse der Vorgesetzten über Lebens- und Dienstführung der Lehrer und halten ihre gänzliche Beseitigung für unverträglich mit einer geregelten Schulleitung. Es kommt nur darauf an, daß ihre Einrichtung zu keinen begründeten Einwendungen und Anklagen den Anlaß biete. Die Periode, da es angemessen sei, in der Schulverwaltung Zügel und Sporen etwas weniger zu gebrauchen und dem Lehrer freiere Hände zu geben, glaubte Dahlmann in seiner Politik schon 1835 gekommen, er dachte aber nicht an Aufhebung der periodischen Controlle. Stoy (Encykl. der Pädagogik S. 278) verwirft die Conduitenlisten erklärt sie aber als wohl begründet in dem herrschenden Systeme des Staatsschulwesens und für den, der die Privilegien desselben zugestehe, als durchaus unangreifbar. Dieser Ausspruch züchtigt diejenigen Lehrer von 1848, welche in demselben Athemzuge das Staatsschulwesen und die Aufhebung der Conduitenlisten verlangten. Aber mag an die Stelle eines Staatsschulregiments etwa auch ein aus der Vereinigung der Familien hervorgegangenes (Stoy a. a. O. S. 269) treten, überall wird das Schulregiment neben der Gründung und Erhaltung des Schulwesens hauptsächlich die Leitung in's Auge zu fassen haben. Wie dieselbe zu führen, ist in einer vereinbarten gesetzlich fixirten Instruction vorzuschreiben. Sie mag von dem Grundsatze ausgehen, daß die Schulinspection mit ihrer gewaltigen Wirksamkeit an die wesentliche Bedingung geknüpft sei, daß sie in ihrer steten Wachsamkeit und Prüfung nicht in eine das Gedeihen der Schule gefährdende Tyrannei ausarte, die Einsetzung der Lehrer und Beamten an die rechten Garantieen knüpfe, der Wirksamkeit der Persönlichkeiten selbst aber hinlänglich freien Spielraum gewähre. Man kann sich mit diesem Satze Stoy's a. a. O. S. 259 einverstanden erklären und dennoch die Conduitenlisten fordern, allerdings nur unter der Bedingung, daß dieselben nicht ein Act der Tyrannei, sondern ein Act der Wachsamkeit seien. Wie sie das werden, wollen wir zunächst dadurch zu ermitteln suchen, daß wir die gewöhnlichen Einwände gegen dieselben nach ihrem vollen Werthe prüfen.

Der hauptsächlichste Einwand geht dahin, daß die Zeugnisse sich auf Dinge erstrecken, die außerhalb des eigentlichen Lehramts liegen. Da muß man erst über die Aufgabe des Lehramts in's Klare kommen, z. B. ob dieselbe denn wirklich eine Scheidung zwischen dem Verhalten außer der Schule und in der Schule gestatte. In früheren Zeiten gab man dem

Lehrer bei ſeiner Anſtellung eine Dienſtinſtruction als Vademecum (ſ. Hirzel in dem Art. Amtsinſtruction I. S. 128) in die Hände und beeidigte ihn auf deren genaue Befolgung. Trotz Kirſch a. a. O. II. S. 127 behaupten wir, es iſt nicht gut, daß das vielfach abgekommen iſt, und prophezeien, wenn wir das jetzige Gebahren ſo vieler jungen Lehrer ſehen, daß man bald zum Segen der Schule zu der alten Praxis zurückkehren wird. Namentlich die jüngeren Lehrer bedürfen ſo oft erſt einer längeren Zeit, um einzuſehen, daß die Schule auch als Staatsſchule von ihren Angeſtellten eine andere Lebensführung verlangen muß, als der Staat von jedem beliebigen ſonſtigen Staatsdiener. Die Inſtructionen ſind mit nichten erſetzt durch die akademiſche oder ſeminariſtiſche Vorbildung der Lehrer, denn auf der Akademie werden verſchiedene Syſteme gelehrt und die im Seminar gewonnene Ueberzeugung wird durch die Reden der Koryphäen der Lehrerverſammlungen und durch die Preſſe gar bald wieder ins Schwanken gebracht. Sie werden auch nicht erſetzt durch die perſönliche Einwirkung und den Einfluß des Schulraths, denn der iſt verſetzbar oder ſterblich und zu oft heißt es auch hier novus rex, nova lex, und zwar zum großen Nachtheil der Schule. Hat die Inſtruction vorgeſchrieben, was von dem Lehrer verlangt wird, ſo hat er, wenn er den Dienſt annimmt, derſelben in allen Stücken zu folgen. In wie weit er das thut, hat ein periodiſches Zeugnis nach Hauptpuncten anzugeben. Iſt in der Inſtruction der Grundſatz aufgeſtellt, daß die fruchtbringende Wirkſamkeit des Lehramts nicht allein auf der wiſſenſchaftlichen Befähigung und der Lehrgabe beruhe, welche der Lehrer in den eigentlichen Lehrſtunden an den Tag lege, ſondern weſentlich auf ſeiner ganzen geiſtigen und ſittlichen Haltung und der Achtung, welche er dadurch ſeinen Schülern ſowohl wie deren Eltern und Pflegern einzuflößen vermöge, daß er daher in ſeinem Benehmen vorſichtig, friedlich und anſtändig ſei, in ſeiner äußern Erſcheinung alles Auffallende und in ſeinen häuslichen Verhältniſſen alles Sittenverletzende vermeide, und daß derjenige Lehrer, welcher durch ſeine Lebensführung die Achtung und das Vertrauen verſcherzt habe, für unfähig zu dem Berufe eines Lehrers und Erziehers der Jugend zu erklären ſei, ſo kann der auf die Inſtruction beeidigte Lehrer nicht murren, wenn das Zeugnis über ſeine Wirkſamkeit auch ſein Verhalten außerhalb der Schule der Beurtheilung unterzieht. Verlangt die Inſtruction, daß der Lehrer ſich auch als ein lebendiges Mitglied ſeiner Kirche zeige und darin ſeinen Schülern als ein Vorbild voranleuchte, zumal „indifferent ſein in dieſem Puncte ein Zeichen von bedenklichem Geſundheitszuſtande der Seele ſein würde“ (IV. S. 212), verlangt ſie, daß er ſich an den religiöſen Uebungen ſeiner Schüler in der Kirche betheilige (eine Forderung, die eben in Oeſterreich dem Miniſter von Stremayr verargt wird, — wie weit doch ſind wir bereits gekommen! —), ſo muß das Zeugnis auch dieſe Puncte in's Auge faſſen, und nicht anders, wenn ihm durch die Inſtruction ein friedliches, ehrbares, unanſtößiges Leben in der Gemeinde vorgeſchrieben wird, dergeſtalt daß er in derſelben das Vorbild eines ſittlichen und chriſtlichen Lebens ſei. Hat die Inſtruction den Lehrer verpflichtet, daß er allen Agitationen im ſtaatlichen und kirchlichen Leben fern zu bleiben habe, ſo wird das ihm auszuſtellende Zeugnis auch dieſen Punct berühren müßen. Daß eben dieſe Inſtructionen fehlten und die Lehrer erſt durch die ihnen zufällig bekannt werdende betr. Rubrik der Conduitenliſte eine Hinweiſung auf die von ihnen erwarteten Pflichten erhielten, konnte den allgemeinen Sturm gegen die Conduitenliſten erklären. Alſo iſt hier zu fordern, daß eine Inſtruction dem Lehrer genau das Maß der Pflichten vorſchreibe, deren Erfüllung man von ihm verlangt. Hätte man 1848, ſtatt die Conduitenliſten ganz aufzuheben, nur diejenigen Rubriken derſelben beſeitigt, welche theils unhaltbar, theils ganz unwürdig erſchienen, ſo hätte man weiſer gehandelt. Es wäre viel wirkſamer geweſen, wäre man offen abgeſtanden von der Beurtheilung der politiſchen und kirchlichen Correctheit der Lehrer, gemeſſen nach dem herrſchenden Syſteme, oder hätte man bei dieſen wie bei allen Rubriken verlangt, daß jeder Tadel auf beſtimmte, klar erwieſene Thatſachen zurückgeführt werde, um die Stellung des einzelnen Lehrers nicht der Intrigue oder der Parteileidenſchaft preiszugeben.

Freilich erhob ſich der Sturm auch gegen die verordneten Ausſteller der Zeugniſſe,

namentlich in den Theilen des Schulorganismus, wo man denselben die Befähigung zur Ausstellung glaubte absprechen zu müßen. Von der Abneigung der Volksschullehrer gegen „die bei der Volksschule Mücken seigende und bei den höheren Schulen Kameele verschluckende Kirche, gegen einen geistlichen Stand, der sich in ein Interessenehmen für den Schuldienst hineinstrapazirt, das er von Natur und thatsächlich gar nicht hat," redet auch Dörpfeld (Freie Schulgemeinde. Gütersloh, 1863 S. 296). Andererseits bedeutet Trennung der Schule von der Kirche auch jetzt noch oft im Munde der Lehrer nur Befreiung von der Aufsicht der Geistlichen als Localschulinspectoren und Gleichstellung der Lehrer und ihrer Familien im Range mit denen der Geistlichen. Obwohl wir uns amtlich und in Zeitschriften zu der Ansicht bekannt haben, daß die staatskirchliche Scholarchie in ihren Leistungen erschöpft sein möchte, so können wir doch die Berechtigung dieses Einwands in seiner Allgemeinheit nicht zugeben. Jedenfalls wird er sehr geschwächt theils dadurch, daß dem Geistlichen die Pflicht auferlegt wird, das Zeugnis über den Lehrer von dem gesammten Schulvorstande unterzeichnen zu lassen und jeden Tadel sowohl auf feste Thatsachen zurückzuführen, als dem Lehrer zur Rechtfertigung mitzutheilen; theils dadurch, — denn die Geistlichen generell von der Schulaufsicht zu entbinden, wie noch die Petition der Berliner Lehrer an das Abgeordnetenhaus vom 15. April 1862 verlangt (vgl. Backhaus, Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Osnabrück 1869 S. 285), wird durch die realen Zustände verboten und ist auch durchaus nicht absolut erforderlich; vgl. Encykl. VII. 944, VIII. 73 u. 379 — daß die „höhere" Leitung in den rechten Händen ist. Unter dieser Bedingung kennt auch Dörpfeld a. a. O. S. 292 keinen geeigneteren Localschulinspector als den Ortspfarrer für die Mehrzahl der Elementarschulen, während er mit berechtigter Entrüstung unter Hinweis auf Schriften von Zahn, Roth und Landfermann die Beschuldigung zurückweist, daß die Forderung nach einer fachgemäßen Schulleitung in den mittleren und oberen Stufen nur aus unchristlichen Kreisen stamme. Wird die Leitung des Schulwesens höher hinauf endlich einmal in die Hände von Männern gelegt, die nicht allein eine technische Ausrüstung, sondern auch einen praktischen Blick für die Eigenthümlichkeiten des Schullebens, ein natürliches Interesse an der Schularbeit, eine herzliche Liebe zu der Volksschule und ihren Lehrern besitzen, wie das alles in der Regel erst durch eigene längere treue Arbeit in der Schule gewonnen wird, dann ist mit Sicherheit zu erwarten, daß auch ein etwa unrichtiges und schiefes Urtheil der untern Instanz in der oberen seine Remedur finde. Hier wird man z. B. zu unterscheiden wissen zwischen gelegentlichem Jagdbesuch und leidenschaftlicher Jägerei, zwischen periodischem Wirthschaftsbesuch und täglichem Wirthshausleben u. dergl. Gelinder wird die Beurtheilung dadurch allerdings nicht werden, wohl aber gerechter. Will man das mit der Abneigung der Lehrer der höheren Lehranstalten gegen die Conduitenlisten ihrer nächsten Vorgesetzten bestreiten, die doch Fachmänner seien, so antworten wir, daß nicht jeder Fachmann als solcher zum Directorat geeignet ist, und verweisen auf Scheibert, der in der Pädag. Revue 1853, II. S. 241—255 die Einwendungen der Reihe nach mit gewohnter Meisterschaft widerlegt, welche von den Gymnasiallehrern gegen die von ihren Directoren geführten Conduitenlisten gemacht wurden. Es gehörte damals Muth dazu, so entschieden für die Beibehaltung der verpönten Listen aufzutreten: die meisten Directoren schwiegen lieber, um sich den Mund nicht zu verbrennen, und freuten sich, von dem peinlichsten aller Dienstgeschäfte — denn das konnte es bei den damaligen Forderungen der Staatsregierung für jeden redlichen Mann werden — entbunden zu sein. Fragt man, sagt Scheibert, nach der Ursache des allgemeinen Widerwillens gegen diese Einrichtung, so ist man um die Antwort in einiger Verlegenheit. Denn jedermann muß eingestehen, daß, so lange eine Behörde auch nur noch ein Bestätigungsrecht der Beamten haben soll, sie sich auch eine Kenntnis von den dieser Bestätigung unterworfenen irgendwie verschaffen muß. Soll sie gar das Recht der Berufung haben und hat sie zu Ehr und Bestem des Standes das stillschweigend anerkannte Gesetz beobachtet, sich selber aus dem Stande zu ergänzen, so ist ein solches Verhältnis undenkbar, wenn

nicht die Behörde Kenntnis von den Mitgliedern des Standes hat. Ein Ausüben dieſer Rechte und ein Anerkennen dieſes Geſetzes ohne Kenntnisnahme von jedem einzelnen des Standes kann kaum hart genug verurtheilt werden. Alſo irgend einen Weg für ſolche Kunde muß ſich die Behörde ſchaffen. Einer der ſicherſten iſt die periodiſche Beurtheilung der Lehrer durch die Conduitenliſte. Man muß bei Scheibert nachleſen, wie er alle die Phraſen abfertigt von der Verletzung der Würde, wenn ein zur Anſtellung als Lehrer und Erzieher würdig befundener Lehrer einer ſolchen Controlle unterſtellt und ſelbſt noch erzogen werden ſolle (als ob abfragliche Kenntniſſe ein ausreichender Beleg der Tüchtigkeit zur Führung des Amtes wären; die Conduitenliſten bringen das Correctiv des im Staatsexamen gewonnenen Urtheils; ſie würdigen die Befähigung nach einem andern Maßſtabe, aber ſie entwürdigen nicht); von der gründlichen Zerſtörung aller collegialen Verhältniſſe, wenn der Director mit einer ſolchen Auctorität über ſeine Collegen ausgeſtattet ſei, die ihn in die Stellung eines polizeilichen Aufſehers und Denuncianten bringe — (welche Uebertreibung! — als ob jedes Mitglied oder Werkzeug einer Behörde nur befangen, verblendet, herriſch, parteiiſch, gewiſſenlos gedacht werden könnte!), — von der allerdings nicht wegzuleugnenden Möglichkeit, daß aus Mangel an pſychologiſcher Kenntnis oder an Urtheilsbefähigung oder gar aus perſönlicher Misſtimmung falſche Urtheile in die Conduitenliſten kämen u. ſ. w. Mit bitterem Hohne fragt er, was denn nun der Lehrſtand eigentlich gewonnen habe durch Aufhebung der Conduitenliſten, und zeigt, was er alles damit verloren habe, vornehmlich die Mitberathung und Mitwirkung bei Anſtellungen und Beförderungen. „Wie man heute die Directoren aus den Lehrercollegien herausfindet, das weiß man nicht; ſonſt war wirklich ein Stückchen Behörde in den Lehrſtand ſelbſt hineingelegt.“

Uebrigens wird die Abneigung der Lehrer gegen die periodiſche Zeugnisausſtellung, welche von ihnen die ſchimpflichſte aller Curatelen genannt wird, ſchwerlich ſo bald ſchwinden. Sie ſind vom Anbeginn ihrer Wirkſamkeit viel zu wenig an Widerſpruch gewöhnt, ſind, während ſie ſelbſt vom erſten Augenblicke an, wo ſie das Schulſcepter führen, das Recht beanſpruchen, ihren Zöglingen Zeugniſſe auszuſtellen, und die Beſchränkung dieſer Befugnis ſelbſt während der erſten Jahre für ein ſchreiendes Unrecht ausgeben und durch nichts mehr beleidigt werden als durch eine Kritik ihrer Beurtheilung des Schülers, zu jeder Zeit gegen jeden Tadel ihres dienſtlichen und außerdienſtlichen Auftretens überaus empfindlich. Die Anerkennung größerer Tüchtigkeit und hervorragender Begabung einzelner Mitglieder eines Collegiums von Seiten der übrigen wird immer ſeltener, daher ſo ſchnell die Klage über Zurückſetzung, über Mangel an Berufsfreudigkeit, daher die Forderung der Gleichheit im Rang und Gehalt oder der Beſchränkung der Ungleichheit auf die Fälle eines längeren Dienſtalters. Die fortgeſetzte Nachgiebigkeit des Schulregiments in dieſen Dingen — ſie begann mit der Aufhebung der alten Rangſtufen am Gymnaſium mit lateiniſcher Bezeichnung — namentlich bei der letzten Forderung, wird ſich ſicherlich als unheilvoll erweiſen, aber erſt dann, wenn der Schaden bereits angerichtet iſt. Die Zeit der fanatiſchen Peſtalozzianer, welche mit der neu entdeckten Methode alles zu erreichen dachten und die Bedeutung der Perſönlichkeit des Lehrers abſchwächten, iſt noch lange nicht vorüber; und doch kann nicht oft genug geſagt werden, daß das Geheimnis alles Bildens und Erziehens in der Perſönlichkeit und in dem Charakter des Lehrers beruhe und daß vor allem die ſittliche Geſinnung mehr durch Vorbild als durch Lehre, mehr durch Anſchauen als durch Lernen angeeignet werde. Nicht Wiſſen und Können macht den einflußreichen Lehrer, wenn ihm das Wollen, die ſittlich-religiöſe Kraft, Reinheit des Gemüths, Natürlichkeit und Klarheit des Blicks fehlt. Wie oft hört man noch die Behauptung aus dem Munde der Lehrer, daß ihre Abſetzung nur nach richterlichem Spruche erfolgen dürfe, als wenn ſie nur Verpflichtungen übernommen hätten, die nach einer Criminalordnung zu richten wären; als wenn es nicht Verſündigungen an der Jugend gäbe, die das Landrecht nicht unter die ſtrafbaren Fälle rechnet! Dieſe Forderung liegt noch lange nicht bei den Todten,

wie Törpfeld a. a. O. S. 297 glaubt, muß aber entschieden bekämpft werden von jedem, der es mit der Schule gut meint.

Also keine Abschaffung der periodischen Berichte und Zeugnisse über die Führung der Lehrer, aber Säuberung derselben von allen Rubriken, gegen welche berechtigte Einwendungen gemacht werden können, und eine die Sicherstellung einer gerechten Beurtheilung möglichst fördernde Einrichtung. Wir scheuen nicht das Eingeständnis, daß die Sache der Lehrerzeugnisse noch in mehrfacher Hinsicht im Argen liegt. Es fehlt eine planmäßige, principielle Regelung derselben, deren Verabsäumung seitens der Schulverwaltungen nicht zu billigen ist. Die Militärbehörden sind darin umsichtiger; ihren Anregungen verdankt man in Preußen einige Regelung der Schülerzeugnisse. Sie haben sich auch durch das Geschrei der Revolutionsjahre nicht bewegen lassen, die periodischen Zeugnisse abzuschaffen, oder sie haben sofort, wo sie die sog. Conduitenlisten zum Opfer bringen mußten, den Namen zwar preisgegeben, aber an deren Stelle ein anderes gesetzt, ein besseres, so viel wir nach den uns gemachten Mittheilungen zu urtheilen vermögen. Freilich gegen Conduitenlisten im Heere aufzutreten, wie sie jetzt (Juli 1873) in Frankreich adoptirt werden wollen, von den Beichtvätern des Regiments aufgestellt, würde im preuß. Abgeordnetetenhause leicht mehr als ein Marschall, wie dort, den Muth haben.

An eine Abschaffung der Einzelzeugnisse für die Lehrer hat noch keiner denken können; denn ihre Nothwendigkeit behufs der Anstellung, Beförderung und Dienstpolizei ist unbestritten. Die Prüfungsbehörden geben Qualificationszeugnisse nach gewißen Abstufungen; die Verwaltungsbehörden Definitorialzeugnisse nach längerer oder kürzerer Probezeit im Dienst, die in der Regel nicht über zwei bis drei Jahre dauert. In dieser Zeit kann aber über die Befähigung zur vollen umfangreichen Lehrerwirksamkeit noch nicht endgültig entschieden werden. Die Wahlcollegien, Schuldeputationen, vor allem die Behörden, denen die Anstellung und Beförderung der Lehrer obliegt, begnügen sich daher mit jenen Zeugnissen aus der Anfangszeit nicht, sie verlangen Zeugnisse über Berufstüchtigkeit in längerem Dienst. Der Verfasser ist kein Freund der unbeschränkten Lehrerwahl durch die Schulgemeinden, steht vielmehr noch immer zu der von ihm in dem Artikel Lehrerwahl Bd. IV. S. 269 und in Lauckhard's Reform VI. 1 entwickelten Ansicht, um so mehr, da er seitdem in einer städtischen Schuldeputation bei der Berufung und Anstellung von Lehrern hat mitwirken müßen. Er glaubt noch immer, daß die gesetzlich geordnete Betheiligung der Gemeinden, welche die deutschen Grundrechte verlangen, im wahren Interesse des Schulwesens anders zu regeln sei, als durch Freigebung der Wahl. Will man aber die letztere gewähren, nun so befähige man wenigstens die Wahlcollegien dazu, eine richtige Wahl zu treffen, indem man die Bewerbung von der Beibringung bestimmt vorgeschriebener Zeugnisse abhängig macht. Bei der jetzt gebräuchlichen Stellenjägerei, die auch unter den Lehrern einzureißen droht, fast wie bei den Dienstboten, welche für ein Aufgeben ihrer Stellen oft keinen andern Grund anzugeben wissen, als den, „sich zu verändern" oder „sich zu verbessern" (nicht etwa „sich zu bessern") — wie selten ist jetzt noch ein Conrector Aepinus in Fritz Reuter's Schilderung (Dorchleuchting)! — ist die Zahl der Bewerber um gut bezahlte Stellen gar groß und die Schuldeputationen haben in der Regel eine große Menge von Zeugnissen zu prüfen, die aus allen Weltgegenden kommen, die aber von gar verschiedenem Werthe oft nur in der beigefügten Photographie das einzige wahre Bild des Petenten geben. Da lernt man den Werth erschöpfender Lehrerzeugnisse kennen. Jetzt ist es so weit gekommen: wer von den Bittstellern die meisten Zeugnisse beibringt, der wird in der Regel von vorn herein mit Mistrauen angesehen.

Das ist wohl das wenigste, was man verlangen kann, daß diese Zeugnisse mit Gewissenhaftigkeit, Unbefangenheit, Unparteilichkeit, Wahrheitsliebe, Genauigkeit ausgestellt sein sollen, wie jede feierliche versichernde Aussage (vgl. Bd. VIII. S. 336), daß sie also nicht das Document einer Beurtheilung aus den letzten vier Wochen sind, nach augenblicklichen Stimmungen ausgestellt, nicht der Ausdruck einer Absicht, einen schlechten

Lehrer los zu werden — traurig, daß man das sagen muß! aber ich habe in meinem Dienst mir manches Zeugnis nicht anders erklären können; man sagte verschiedenen benachbarten Schulbehörden nach, daß sie zur Förderung ihres eigenen Schulwesens vor solchen Mitteln, einen Lehrer wegzuloben, sich nicht scheuten —, nicht in doppelsinnigen Ausdrücken zur Bemäntelung gewißer Eigenschaften, mag dieselbe auch von Mitleid eingegeben sein, um von Documenten offenbarer Feigheit nicht zu reden; nicht unvollständig mit den beliebten Omissionen um des lieben Friedens willen. Sie sollen objectiv auf richtiger Grundlage wie subjectiv auf völliger Ueberzeugung beruhen. Vgl. Bd. VIII. S. 348. Solchem allgemeinen Verlangen muß die Behörde dadurch Ausdruck geben, daß sie Bestimmungen erläßt darüber, von wem und wie das Zeugnis ausgestellt werden soll, auch nach welchem Schema und auf Grund welcher Documente.

Eine Berechtigung zur Ertheilung solcher Zeugnisse würden wir nur einer bestimmten Behörde im Gesammtschulorganismus geben und zwar nicht der untersten Instanz, also weder einem Localschulinspector, einem Ortsschulrath, noch einem Rector, Director, dirigirenden Oberlehrer. Dieser Instanz würden wir es ausdrücklich untersagen, solche Zeugnisse auszustellen, theils zur Abwendung jedes einseitigen Urtheils, theils zu ihrem eigenen Schutze gegen beliebige Anmuthungen. Es giebt manche Lehrer, namentlich der Elementarschule, welche es lieben, die augenblickliche Stimmung ihres oder ihrer Ortsvorgesetzten gegen sich dadurch zu erforschen, daß sie sich unter beliebigem Vorwande von denselben ein Zeugnis erbitten, sei's zur Selbstbespiegelung in ihren Vorzügen oder zur Reservirung für spätere Zeiten, wo ein weniger glimpfliches Zeugnis zu erwarten stehen könnte, oder zur Handhabe für sonstige Gelegenheiten. Man muß die Erwerbung solcher Zeugnisse auch etwas schwieriger machen. Nur die Mittelinstanz würden wir zur Ausstellung solcher Zeugnisse autorisiren, vorausgesetzt, daß dieselbe in den Besitz der dazu nöthigen Documente dienstlich gelangen kann, also die Bezirksschulinspectoren, Kreisschulräthe, das Provincialschulcollegium, beziehungsweise das Regierungscollegium, insoweit dasselbe für Mittelschulen, höhere Töchterschulen u. dgl. die Mittelbehörde bildet. Je nach dem Zwecke der Zeugnisertheilung, z. B. behufs einer Disciplinaruntersuchung, könnte allerdings auch die Forderung gerechfertigt erscheinen, das Zeugnis an die oberste Instanz zu senden zur eventuellen Bezeugung, daß das Zeugnis mit den dortigen Warnehmungen aus Autopsie der betreffenden Decernenten oder aus dienstpolizeilichen Berichten aus andern als Schulkreisen, z. B. von Verwaltungsbeamten übereinstimme. Aber in der Regel soll diese oberste Instanz damit verschont bleiben und kann es unter der Bedingung, daß sich das Zeugnis durchaus auf die über die Dienstführung des betreffenden Lehrers geführten Personalacten gründe, an deren Fortführung auch die oberste Instanz mitwirkt (s. unten), eventuell auf einen letzten speciell zu diesem Behufe amtlich einzuziehenden Bericht der ersten Instanz. Es sind damit die richtigen Materialien zur Zeugnisausstellung gegeben, für welche, damit an der Vollständigkeit des Zeugnisses nie etwas fehle, ein festes Schema gegeben sein muß, das den Aussteller zwingt, sich über die Berufserfüllung des Zeugnisempfängers nach allen Seiten zu verbreiten, ohne irgend welche Omissionen. Es mag sich die Ausführlichkeit, mit welcher die einzelnen Rubriken behandelt werden, nach dem Zwecke modificiren, für welchen das Zeugnis erbeten wird, und dieser Zweck sollte am Kopfe jeden Zeugnisses deutlich ausgedrückt sein; gänzlich unbeantwortet soll keine bleiben. Welche einzelnen Rubriken das Schema enthalten soll, bemißt sich nach der Dienstinstruction, auf welche der betreffende Lehrer in Pflicht genommen ist, auch nach der Lehrerkategorie, welcher er angehört. In Baden ist durch Verordnung vom 2. Oct. 1869 §. 15 bestimmt, daß nur die gutachtlichen Aeußerungen der Kreisschulräthe, also der Mittelinstanz, über einem Volksschullehrer bei Stellenbewerbungen von Einfluß sein und daß sich dieselben erstrecken sollen 1. über Befähigung und specielle Fachkenntniß des Lehrers; 2. über seinen Dienstfleiß, Erfolge seines Wirkens, Behandlungsweise der Schüler; 3. über den Befund der letzten Prüfungen der Schule des Bewerbers; 4. über den Lebenswandel desselben und seiner Familie; 5. über etwa wider ihn ergangene Disciplinarerkenntnisse;

6. über ſeine Geſundheitsverhältniſſe. Wir würden dieſe Rubriken noch um einige vervollſtändigen, um welche, ergiebt ſich aus dem Folgenden. Hier nur das eine, daß wir in den Zeugniſſen zum Behufe der Anſtellung und Beförderung auch für eine Rubrik äußere perſönliche Erſcheinung eintreten möchten, denn nicht jeder Bewerber um eine Stelle iſt ſo ehrlich, wenn ſeine äußere Erſcheinung auffällig, vielleicht gar eine Misgeſtalt iſt, eine Photographie von ſich beizulegen. Döderlein's Ausſpruch (Reden und Aufſätze 1843 S. 237): misgeſtaltete Perſonen ſind zu Lehrern nichts weniger als verdorben, aber nur unter der Bedingung, daß ſie ſich geiſtig und ſittlich über die Mediocrität erheben, wird keine Wahlcommiſſion beſtimmen, den Misgeſtalteten anders denn als einen Nothbehelf zu acceptiren. Wer, obwohl misgeſtaltet, durch längere Dienſtführung auf ſeiner alten Stelle allſeitiger Anerkennung genießt, der wird immer erſt längerer Zeit bedürfen, um auf der neuen Stelle einer gleichen Anerkennung theilhaftig zu werden.

Wir verlangen, daß dieſe Einzelzeugniſſe ſich auf die Perſonalacten des betreffenden Lehrers ſtützen und unter perſönlicher Verantwortlichkeit für ihre Uebereinſtimmung mit denſelben ausgeſtellt werden. Sie können nur für eine beſtimmte Zeitfriſt gültig ſein und müßen in deutlichen Worten, nie in Zahlen oder Zeichen ausgedrückt werden. Ob ſie verſchloſſen abgegeben werden ſollen, das hängt von der Beſchaffenheit der Einzelfälle ab. Im allgemeinen iſt es nicht nöthig; denn da das Zeugnis nicht der Ausdruck der Warnehmung eines Einzelnen iſt, ſo unterliegt der Ausſtellende nicht ſo leicht den Verſuchungen und Bedenklichkeiten, um deren willen es ſonſt geboten erſcheint, verſiegelte Zeugniſſe zu fordern, denen allerdings im allgemeinen eine größere Glaubhaftigkeit inwohnt. Wir haben oben einige Beiſpiele aus Württemberg und Preußen gegeben, daß die Behörden verſchloſſene Zeugniſſe fordern und die den Lehrern offen eingehändigten Zeugniſſe nicht als ausreichend erachten. In Baden iſt's nicht anders.

Wenn die Einzelzeugniſſe ſich auf die Perſonalacten des betreffenden Lehrers ſtützen ſollen, ſo geht daraus hervor, daß wir deren Anlegung und gewiſſenhafte Fortführung für geboten erachten. Dieſe Pflicht überantworten wir der Mittelinſtanz als der dazu geeignetſten Stelle. Ihr müßen die dazu nöthigen Notizen zugewieſen werden. Sie ſoll dieſelben aus den periodiſchen Schulberichten der unteren Inſtanz ſchöpfen, aus den Ergebniſſen ihrer eigenen periodiſchen Viſitationen und denjenigen der oberen Inſtanz, aus amtlichen Mittheilungen anderer Behörden, auch aus der Mittheilung von dienſtpolizeilichen Erkenntniſſen. Sie iſt die eigentliche Vertreterin des Lehrers und ſucht die etwa verſchiedenartig lautenden Urtheile unter ſich zu vereinbaren, die lobenden und tadelnden an dem eigenen Maßſtabe zu meſſen und auf das richtige Maß zurückzuführen. Unter den Berichten der unteren Inſtanz verſtehen wir die Prüfungsberichte über den Befund der betreffenden Schule nach jeder unter der Leitung dieſer Inſtanz abgehaltenen vorgeſchriebenen Prüfung, in der Regel jährlich einmal zu erſtatten nach einem beſtimmten Schema, das demjenigen der Perſonalacten unter Auslaſſung des hier Ueberflüſſigen gleich iſt. Sie können in der Regel nach fünf- und zehnjähriger Wirkſamkeit eines Lehrers an einer Stelle auf zwei- und dreijährige beſchränkt werden. Ueber ältere Lehrer mögen noch längere Perioden der Berichterſtattung feſtgeſetzt werden, oder dieſelbe kann ganz ausfallen. Grundſatz ſei, daß die Bedeutung der Prädicate — nicht weniger als fünf: zwei über, zwei unter dem Mittelprädicat genügen — für die Leiſtungen vereinbart iſt, in welchem Falle dem Gebrauch der Zahlen nichts im Wege ſteht, daß aber alle ethiſchen Urtheile über die Führung des Lehrers in Worten ausgedrückt, alle tadelnden auf beſtimmte Thatſachen zurückgeführt werden unter der Bemerkung, ob die verſuchte Remedur von Folgen begleitet geweſen ſei, oder ſolche erwarten laſſe. Es ſetzt alſo voraus, daß der Lehrer von jedem Tadel oder jeder ernſtlichen Ausſtellung Kenntnis erhalte. Denn nur ſo kann der Zweck erreicht werden, ihn von einem falſchen Wege zu einem beſſern zu führen. Der junge Lehrer iſt kein fertiger Menſch. Ohne ſittliche und wiſſenſchaftliche Fortbildung bleibt er zurück. Zu dieſer ihn zu veranlaſſen, nicht aber eine Annaliſtik der Ungezogenheiten zu geben, dazu ſoll der Jahresbericht unter anderem

dienen, der damit eine erziehende Aufgabe erhält, von welcher freilich die junge Lehrerwelt der Jetztzeit wenig hören will. Die jährliche Viſitation durch die Mittelinſtanz giebt die Gelegenheit, alle Urtheile der Unterinſtanz in ihrer Richtigkeit feſtzuſtellen, eventuell kann dazu der Schulvorſtand, der Schuldirigent, in beſonderen Fällen auch ein aus Lehrern des Bezirks zu bildender Ehrenrath zugezogen werden. Württemberg hat neuerdings die Anweſenheit benachbarter Lehrer bei den Schulprüfungen zur Unterſtützung des Inſpicienten angeordnet. Das iſt weiterer Ausbildung fähig. Naſſau hat das ſchon 1819 gethan, „um bei manchen Schullehrern, welche ſich ſelbſt zu ſehr genügen, die Selbſtüberſchätzung zu mindern, bei andern aber mehr Eifer für Dienſt und Fortbildung zu erregen."

Für die Perſonal- und Dienſtacten der Lehrer muß ein beſtimmtes Schema vorgeſchrieben ſein. Es wird der Natur der Dinge nach für die verſchiedenen Lehrerkategorien verſchieden ſein, je nachdem ihre Dienſtinſtructionen ihnen verſchiedene Pflichten auferlegen, dem Elementarlehrer mehr als dem Gymnaſiallehrer. Das in Bayern für die Volksſchullehrer feſtgeſetzte haben wir oben mitgetheilt. Wir begnügen uns damit, hier ein ſolches für die Volksſchullehrer in Vorſchlag zu bringen, wie wir es für das geeignetſte halten würden. Die Einrichtung dieſer Zeugniſſe, welche eine Zuſammenfaſſung aller periodiſchen ſein ſollen, hat alle berechtigten Anklagen gegen die letzteren zu vermeiden.

Dienſtacten des Lehrers. I. Perſonalien. Ruf- und Zuname (wie ihn der Lehrer ſelbſt ſchreibt) ... Sohn des (Name und Stand) ... wohnhaft zu ... geboren ... ten ... 18 ... zu ... Kgl. Amts ... Kreis ... Confeſſion ... iſt (war) verheirathet mit (Ruf- und Zuname), Tochter des (Name und Stand) wohnhaft zu ... 1) Familienverhältniſſe (ob in zweiter Ehe, ob Wittwer, wie viel Kinder von jeder Frau, ob ſolche verſorgt ſind oder nicht, ob er ſonſtige Verwandte bei ſich hat u. ſ. w.) 2) Vermögensumſtände. Etwaiger Privatbeſitz des Lehrers reſp. ſeiner Frau, ſoweit es notoriſch nach dem Steuerkataſter feſtſteht. 3) Vorbereitung zum Lehrerberuf: a. als Aſpirant von ... bei ... b. als Seminariſt in ... am ... entlaſſen mit dem Zeugnis (Geſammtnote) ..., zum Organiſten- und Cantorendienſte ... befähigt. c. Ergebnis der Wiederholungsprüfung. 4) Anſtellung, proviſoriſche und definitive. Datum des Amtsantritts und Austritts an jeder Stelle unter Angabe der dort bezogenen, eventuell ſpäter erhöhten decretmäßigen Gehaltsſumme.

II. Charakteriſtik. 1) Körperbeſchaffenheit und Geſundheitszuſtand. Ob groß oder klein, kräftig oder ſchwächlich, wohlgeſtaltet oder misgeſtaltet, mit geſunden Reſpirationsorganen, kurz alles, wonach die Verwendbarkeit für Schulen in rauheren Gegenden, für ſtarke oder nur für ſchwache Schulen zu bemeſſen iſt. 2) Befähigung für den Unterricht (die Cenſur wird nach 5 Abſtufungen, ſehr gut, gut, genügend, im ganzen genügend, ungenügend mit Zahlen eingetragen), a. in den einzelnen Lehrfächern der Schule: Religion ... Mutterſprache ... Rechnen und Raumlehre ... Realien ... Singen ... Schreiben ... Zeichnen ... b. in Inſtrumentalmuſik (auf welchen Inſtrumenten, ob gebildeter Sänger, Chordirigent von Sängervereinen, tüchtiger Organiſt); c. im Turnen ... d. in fremden Sprachen oder anderen Fächern ... e. in den Lehrfächern der allgemeinen Fortbildungsſchule ... f. für die Pflege der Baumſchule ... 3) Fleiß für die Schule (ob nicht durch Privatſtundenertheilung, durch Landwirthſchaft ꝛc. beeinträchtigt? ob er die vorgeſchriebenen Mittel zur Fortbildung benutzt?), Pünctlichkeit im Schuldienſt; Aufſicht über Reinlichkeit und Ordnung im Schullocal; 4) Wirkſamkeit: a. als Lehrer und Erzieher im öffentlichen Schuldienſt (ob der Schulordnung in allen Puncten entſprechend; Züchtigungsrecht; Beaufſichtigung der Schüler außerhalb des Schulgebäudes; Misbrauch der Schüler zu fremden Zwecken ꝛc.); b. als Cantor und Organiſt ... c. in Nebenämtern, ſoweit deren Annahme geſtattet iſt; welche bekleidet er? ... 5. Lebensführung nach Maßgabe der Inſtruction, auf welche der Lehrer verpflichtet iſt; (die Cenſuren ſind hier nur mit Worten anzugeben und wenn tadelnd, auf Thatſachen zurück-

Digitized by Google

zuführen); a. als Glied ſeiner Kirche, ob den Vorſchriften derſelben ſo genügend, daß er als Vorbild ſeiner Schüler daſtehen kann? ob intolerant gegen Andersgläubige? ob kirchlichen Vereinen von ausgeſprochener Parteiſtellung gegen den Staat angehörig? b. als Staatsbürger, ob Mitglied von Vereinen mit feindſeliger Parteinahme gegen die Regierung? ob an politiſchen Agitationen betheiligt? c. als Amtsgenoſſe gegen Vorgeſetzte und Collegen: ob widerſpenſtig und ungehorſam, ob unverträglich; d. als Gatte und Familienvater: friedlicher und ehrbarer Hausſtand, Muſter in Zucht und Ordnung; Verträglichkeit mit Hausgenoſſen; Sparſamkeit; kein Wirthshausläufer, kein leichtſinniger Schuldenmacher; e. als Glied der Gemeinde: ohne Parteiſtellung; ohne Einmiſchung in Gemeindeangelegenheiten; 6) Qualification für: a. ſtädtiſche oder ländliche Schulen ... b. mehr- oder einclaſſige Schulen ... c. Simultanſchulen ... d. das Amt eines Oberlehrers, d. h. eines Dirigenten einer mehrclaſſigen Schule; e. für Aſpirantenbildung ...

III. Dienſtliche Perſonalacten. Belobungen und Beſtrafungen, ſoweit ſolche ſchriftlich ertheilt ſind von den verſchiedenen Inſtanzen.

Wir denken uns die Sache nun ſo. Bei der erſten Anlage iſt die Arbeit am größeſten. Da iſt die Hülfe des Lehrers, der Schulvorſtände, der früheren Acten herbeizuziehen. Außerdem müßen von vornherein 2 Exemplare angelegt werden, da eines derſelben für die oberſte Inſtanz beſtimmt iſt. Zur Erleichterung empfiehlt es ſich, die Anlegung der Perſonalacten auf die Lehrer zu beſchränken, welche im Dienſtalter von 1 bis 20 Jahren ſtehen, und die ſucceſſive Vervollſtändigung auf das geſammte Perſonal der Zeit zu überlaſſen. Bei der Fortführung iſt die Sache leichter. Die Mittelinſtanz vergleicht die Urtheile der eingegangenen Schulberichte mit den in den Perſonalacten eingetragenen: wo erhebliche Abweichungen auftreten, werden dieſelben erſt eingetragen, wenn ihre Richtigkeit bei der nächſten amtlichen Reviſion ermittelt und feſtgeſtellt worden iſt. Daß ſolches geſchehen, hat der Bezirksſchulinſpector der oberſten Inſtanz bei ſeinem periodiſchen Berichte, in erheblichen Fällen durch Specialbericht anzuzeigen. Hat dieſelbe bei ihren eigenen Reviſionen, die nur mit den Perſonalacten in der Hand vorgenommen werden ſollten, erheblich abweichende Urtheile gewonnen, ſo werden dieſelben nach Vereinbarung mit dem der Reviſion jederzeit anwohnenden Schulinſpector gleichfalls eingetragen. Bei jeder Verſetzung des Lehrers in einen anderen Bezirk ſendet ſein bisheriger Schulinſpector das in ſeinen Händen befindliche Exemplar der betreffenden Perſonalacten an den neuen Bezirksſchulinſpector durch Vermittlung der oberſten Inſtanz, die dabei Gelegenheit erhält, die Uebereinſtimmung desſelben mit ihrem Exemplar zu conſtatiren.

Aber da befinden wir uns ja ganz auf dem von Hrn. v. Mühler in dem oben S. 662 angeführten Reſcript an die Kgl. Regierung in Wiesbaden von 1868 verpönten Standpuncte? Allerdings, und wir glauben dazu berechtigt zu ſein. Gegen die Anlegung von Dienſtacten für die Lehrer an ſich hat der Erlaß nichts einzuwenden. Wie wäre das auch möglich? wie oft muß auf dieſelben recurrirt werden, um über die vita ante acta des Lehrers genauen Beſcheid ertheilen zu können; nur will er in denſelben bei der erſten Anlegung nichts als ein vollſtändiges Nationale des Lehrers und die Nachricht über ſeinen Bildungsgang und die erlangte Qualification geſtatten und die Fortführung auf die Veränderungen beſchränken, welchen die amtlichen Beziehungen des einzelnen Lehrers im Lauf der Zeit unterliegen. Es iſt nicht weiter angegeben, was unter ſolchen Veränderungen zu verſtehen ſei. Unmöglich nur die äußeren Dienſtverhältniſſe. Dafür Perſonalacten anzulegen, würde in der That die Mühe nicht lohnen. Es kommt doch vor allem darauf an, welchem Zwecke dieſe Acten dienen ſollen. Wir haben ihnen den gegeben, die Grundlage für die Einzelzeugniſſe zu bilden, auf deren gewiſſenhafte Ausſtellung nicht allein der Lehrer, ſondern auch die Schulgemeinde rechnen muß. Die Bedingung einer ſolchen iſt eine Charakteriſtik des ganzen Menſchen in allen den Beziehungen, welche von Einfluß auf die Ausübung des Lehrerberufs ſind. Sagt man, der Verſuch, gewißermaßen den ganzen Menſchen in allen ſeinen Beziehungen zu Familie, Kirche, Staat, Gemeinde, actenmäßig zu fixiren, habe ein verletzendes Eindringen

in perſönliche und Familienverhältniſſe zur nothwendigen Folge, ſo beſtreiten wir das. Es kommt nur auf die Ausführung an. Man ſorge nur für tüchtige Schulbehörden, wie wir ſie oben verlangt haben; ſie werden nicht „in den Krümeln ſuchen," ſondern wiſſen, worauf es ankommt, und werden den Lehrer von der wohlgemeinten Abſicht aller Fragen zu überzeugen wiſſen; dazu paſſen allerdings keine ſteifleinene pedantiſche Bureaukraten, die überhaupt für die Stelle ſich nicht eignen. Nur wenn die Erkundigung unnöthig wäre, könnte ſie an ſich verletzen. Hält man eine der obigen Rubriken für zwecklos, ſo ſtreiche man ſie, doch rathen wir zur Vorſicht; manches erſcheint dem Anfänger überflüſſig, deſſen Nothwendigkeit dem alten Praktiker unzweifelhaft iſt. Wir haben durch Beifügung einzelner Fragen am betreffenden Orte andeuten wollen, weshalb die Rubriken uns nöthig erſcheinen für ein Schulregiment, welches ein gerechtes Syſtem der Beförderung im Dienſte nach Maßgabe der Würdigkeit erſtrebt, verwahren uns aber ausdrücklich, als wenn dieſe Fragen Theile des Schemas wären, alſo ſtets alle beantwortet werden ſollten. Es iſt nicht unbefugte Neugierde, die Frage nach den Vermögensumſtänden des Lehrers, ſo lange die Zeit noch nicht erſchienen iſt, wo jede Schulſtelle ihren Mann ernährt, ſo lange der allgemeinen Noth der Lehrer durch periodiſche Unterſtützungen ſeitens des Staates gewehrt werden muß, deren Vertheilung, wie wir meinen, nicht ſo nach der Würdigkeit, am wenigſten nach der politiſchen und kirchlichen Haltung, oder zur Belohnung für correcte Wahl zum Abgeordnetenhauſe, ſondern nach der äußeren Noth vor ſich gehen ſollte. Herr Falk würde nicht ſo viele Beſchwerden über ungerechte Vertheilung ſolcher Unterſtützungen eben zu vernehmen haben, wären ſeine Behörden beſſer über die Vermögensumſtände der ihrem Reſſort unterſtehenden Lehrer unterrichtet. Wer dieſen Zweck der betreffenden Frage zu würdigen verſteht, ſollte ſich hüten, die Lehrer, welche allerdings in dieſer Hinſicht nicht immer gerne Farbe bekennen, dadurch dagegen aufzuhetzen, daß er ſie ein verletzendes Eindringen in Familienverhältniſſe nennt. — Es iſt nicht unbefugte Neugierde, die Frage nach der Lebensführung des Lehrers als Glied ſeiner Kirche. So hat es auch die preußiſche Regierung ſonſt nicht angeſehen, denn in den von ihr eingeführten Prüfungsformularien haben Schulvorſtand und Schulinſpector die Frage zu beantworten: liegen Klagen gegen das kirchliche Verhalten des Lehrers vor? Sobald der jetzige preußiſche Cultminiſter an die Durchführung der Kirchengeſetze vom Mai d. J. geht, wird er erfahren, daß dieſe Rubrik nöthig ſei. Der Klerus iſt lange genug bemüht geweſen, ſich in dem Lehrer, der früher viel lieber mit der weltlichen Behörde gieng, als mit der kirchlichen, einen ſtreitluſtigen Kampfgenoſſen anzuwerben. Aber davon abgeſehen und ganz friedliche Verhältniſſe vorausgeſetzt, eine ihrer Aufgabe bewußte Schulbehörde wird es ſtets für ihre Pflicht halten, dahin zu ſtreben, daß Pfarrer und Schulmeiſter in Einigkeit zuſammenſtehen. Dazu iſt vor allem erforderlich, daß dieſelben in ihrer kirchlichen Richtung nicht zu ſehr divergiren. Man darf keinen orthodoxen Lehrer mit einem rationaliſtiſchen Geiſtlichen zuſammenſpannen und umgekehrt. Eine Gemeinde, die zu ihrem Geiſtlichen ſteht, will deshalb auch dieſen Punct in dem Zeugnis des auf die Wahl gebrachten Lehrers berückſichtigt ſehen. — Hält ein Schulregiment es für unnöthig, auf die Stellung des Lehrers zu dem herrſchenden Regierungsſyſtem zu achten, ſo mag es danach ſeine Aufſichtsorgane inſtruiren, daß ſie nicht zurückfallen in die Periode der nach der politiſchen Geſinnung der Lehrer ſchnüffelnden Spürnaſen, die Rubrik iſt damit dennoch nicht überflüſſig. Die württembergiſchen Conduitenliſten für die katholiſchen Geiſtlichen, leſe ich bei Friedberg (Die Grenzen zwiſchen Staat und Kirche 1873 I. S. 388), enthielten einſt eine eigene Rubrik: „Fleiß und Treue in Befolgung der königlichen Verordnungen." Ob Preußen eine ähnliche Einrichtung einführen kann und mag, ſteht dahin. Die Anſprache des Oberkirchenraths an die evangeliſche Geiſtlichkeit aus 1863 in Betreff des politiſchen Verhaltens iſt in Stiehl's Centralblatt 1863 S. 92 abgedruckt, dort auch 1863 S. 641 das Erkenntnis des Obertribunals, wonach die Betheiligung an öffentlichen Demonſtrationen und Agitationen gegen die Regierung für Verletzung der Amtspflicht anzuſehen ſei. Daß der Lehrer durch dieſe Rubrik an alles

dieses erinnert werde, wer vermag das zu misbilligen? Man verlangt ja vom Lehrer nichts, als was man von jedem öffentlichen Diener verlangt. Eine der Staatsregierung feindselige Parteistellung paßt für den Lehrer nicht, überhaupt keine engbegrenzte politische Parteistellung. Das hat schon Diesterweg 1849 in den Rhein. Blättern S. 43 den Lehrern zugerufen und Kohlrausch hat sich in seinen Erinnerungen darüber so erschöpfend ausgesprochen, daß ein Widerspruch nicht mehr denkbar sein sollte. Allen Verbindungen, die das reine Feld menschlicher Bestrebungen verlassen und wirkliche Parteizwecke verfolgen, soll der Lehrer billig ferne bleiben. Sein Beruf liegt auf dem rein menschlichen Gebiete, wo von keiner Partei die Rede ist. Jede Parteinahme führt ihn zur Gegnerschaft der entgegenstehenden Partei und bringt Zwiespalt in sein Thun. Der Standpunct über oder außer den Parteien ist dem Lehrer nie nöthiger, als in einer durch Parteiungen auf dem politischen, religiösen, socialen Gebiete zerrissenen Zeit. Da soll er sich auf seine Arena zurückziehen, auf die Erziehung seiner Schüler zu gottesfürchtigen, Wahrheit und Recht liebenden Menschen und zu brauchbaren Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft. Das soll er auch den Parteiungen in der Einzelgemeinde gegenüber, die so recht dazu angethan sind, seine Wirksamkeit in der Schule zu lähmen, seine Stellung in der Gemeinde zu erschüttern. Hält er diesen Standpunct fest, so kann er zu gegebener Zeit damit auch etwaigen unbilligen Forderungen seiner Vorgesetzten, als politischer und kirchlicher Parteimann zu wirken, eine entschiedene Weigerung entgegensetzen. — Es ist kein unbefugtes Eindringen in Familienverhältnisse, wenn nach dem Geburtsort und den Eltern der Frau gefragt wird: denn in der Regel taugt es nicht, den Lehrer an den Ort zu setzen, wo ihn die Sippe der Frau vorweg in Beschlag nimmt, auch dahin nicht, wo seine Verwandten Gemeindeämter bekleiden und ihn gar leicht in solche Verhältnisse verwickeln, um deren willen die Schulordnungen in der Regel dem Lehrer die Annahme von Gemeindeämtern untersagen. Und soll die Unverträglichkeit mit Collegen, auch mit Hausgenossen nicht von Einfluß sein, wenn sich der Lehrer für eine Schule meldet, an welcher er mit Collegen in Einigkeit zusammenwirken, vielleicht mit ihnen unter demselben Dache des Schulhauses wohnen soll? Auch hier heißt es, besser vorbeugen als hineinfallen lassen und dann zur Strafe versetzen wegen fortdauernden Zankes und Streites der Lehrer und ihrer Weiber. Baden dehnt mit Recht das Zeugnis über den Lebenswandel des Lehrers auch auf den der Familie desselben aus. Der Verfasser mußte einmal eine Versetzung in eine Suspension verwandeln, weil erst gelegentlich der ersteren an den Tag kam, daß der betreffende Lehrer mehrere uneheliche Enkel bei sich habe und an den Ort seiner neuen Anstellung mit sich nehmen wolle.

Doch genug zur Rechtfertigung unserer Rubriken gegen den Vorwurf, daß ihre Ausfüllung ein unnöthiges und deshalb verletzendes Eindringen in persönliche Verhältnisse zur Folge habe. Wir gehen zu dem weiteren Vorwurf über, daß unsere Einrichtung der Personalacten auch geeignet sei, unrichtige Urtheile hervorzurufen; denn wie das photographische Bild eines Menschen nur wenige Jahre die Treue bewahre, so berge die actenmäßige Charakteristik die Gefahr in sich, daß nach wenigen Jahren daraus Folgerungen gezogen würden, welche in der Wirklichkeit keine Begründung fänden. Dieser Einwand wäre nur treffend, wenn die Personalacten nicht fortgeführt würden; aber eben diese Fortführung sichert gegen jene Gefahr, indem die Eintragungen späterer Jahre die der früheren rectificiren oder bestätigen, das zu gewinnende Bild vom Lehrer also immer treuer werden muß. Da findet ein schlimmes einseitiges Urtheil z. B. zur Zeit des Kirchenconflicts seine Remedur, denn das Urtheil des geistlichen Localschulinspectors hat erst die Revue eines Fachmannes zu passiren, der in den oberen Instanzen fungirt. Ohnehin läßt sich ja festsetzen, daß nach einer bestimmten Periode frühere Tadel ihre Wirkung verlieren, wenn der Lehrer seit deren Ertheilung keinen gegründeten Anlaß zu disciplinarischem Einschreiten gegeben hat. So ist's z. B. im kgl. sächsischen Volksschulgesetz vom 26. April 1873 §. 23 bestimmt.

Am wenigsten aber können wir zugeben, daß die in den Personalacten verzeichnete, auf langjährige Beobachtung gegründete Charakteristik des Lehrers durch persönliche Kennt-

nisnahme des Schulraths ersetzt werden könne, und daß es vorzüglich auf diese ankomme. Der Männer sind überhaupt wenige, welche durch Selbsthören und Selbstsehen sich leicht ein richtiges Urtheil bilden. Aber gesetzt der Schulrath sei ein solcher Mann, wie bald läßt sich denn eine ausreichende Kenntnis von allen Lehrern in einem großen Bezirke gewinnen? Ohnehin hat er in der Regel für die ersten Jahre genug mit seiner eigenen Orientirung auf dem ihm neuen Gebiete zu thun. Mit jedem neuen Jahre lernt er mehr, lernt er die Schwächen eher ertragen, die Vorzüge eher herausfinden, lernt er die eigentliche Schularbeit besser würdigen, wird seine Beurtheilung der Leistungen eine gerechtere, gesteht er sich auch wohl die Misgriffe ein, die er früher gemacht, und erinnert er sich mit Erröthen mancher von ihm früher erlassenen Directiven, mancher von ihm gefällten einseitigen Urtheile. Und auf derartige Urtheile soll es vorzüglich ankommen? Sie sollen durch Visitationen gewonnen werden. Wenn die von einer solchen herrührende Personalkenntnis nur nicht so oft trügerisch, unrichtig und einseitig wäre! Es müßen also mehrere folgen. Da kommen wir auf das Capitel von der Schädlichkeit der fortwährend auf einander folgenden Inspectionen und Visitationen, durch welche die ruhige Schularbeit so oft eine empfindliche Störung erleidet und so Lehrer wie Unter- und Mittelinstanz der Schulbehörde so oft verdrießlich gemacht werden. Im Volksmund heißen sie Diätenjägereien. Es ist im Artikel Visitation IX. S. 705 f. der Grundsatz aufgestellt, daß die Visitation an der Hand des periodischen Schulberichts vor sich gehen, beide sich gegenseitig ergänzen sollen. Diesem auch von uns schon oben mehrfach ausgesprochenen Grundsatze wird jeder erfahrene Schulrath zustimmen. Es ist, wie wir oben gezeigt, der des nassauischen Schuledicts von 1817, dessen Urheber auch in der Frage über die Conduitenlisten das Richtige gefunden haben, wie in so vielen Fragen, deren Beantwortung eben jetzt die Schulgesetzgebung in Deutschland beschäftigt. Und was kann denn durch die Visitation erkannt werden? Die Lehrmethode, das Lehrgeschick, der Fleiß in der Schularbeit, der Takt in der Disciplin, die äußere Haltung, und alles dieses nur unter der Voraussetzung, daß die Visitation nicht etwa eine vorher kund gegebene oder kund gewordene sei. Das aber sind doch nicht die einzigen Puncte, auf welche es bei der Beurtheilung eines Lehrers ankommen darf, es sei denn, daß man im Lehrer nur die Lehrfähigkeit und die Disciplinarkraft würdigen wollte, nicht seine Regierungsbefähigung. In allen sonstigen Puncten ist der Visitator wieder auf andere Quellen angewiesen. Welche können das sein? doch nicht etwa die öffentliche Meinung, das Urtheil des Publicums über die Schule und ihre einzelnen Lehrer? Wehe beiden, wollte derselben ein großes Gewicht beigelegt werden. Oder geheime Einflüsterungen und Anbringungen, die von allen Seiten sich zur Geltung zu bringen suchen? Das wäre noch schlimmer und gewiß viel schlimmer als Urtheile in den Conduitenlisten, für welche der Aussteller verantwortlich ist. Also wird die Localschulbehörde um ihr Urtheil befragt werden und in der That, wenn ein tüchtiger Director eine genaue Kenntnis von den Lehrern seiner Anstalt besitzt, so hat er dieselbe nicht von dem Hospitiren in den Lehrstunden, sondern von dem längeren Umgange mit ihnen, von der genauen Beobachtung der inneren Stimmung, welche zwischen den Lehrern und Schülern herrscht, erkennbar in jedem Gespräche, in jeder Conferenz, bei jeder Ausstellung eines Schülerzeugnisses, in jedem einzelnen Disciplinarfalle. Trägt denn aber das geheime mündliche Wort, oft von augenblicklicher Stimmung abhängig, eine größere Bürgschaft der Wahrheit und Unparteilichkeit in sich als das schriftliche, erst nach reiflicher Prüfung und unter der vollen Wucht der Verantwortlichkeit niedergeschriebene? Was haben denn nun die Lehrer durch die Aufhebung der Conduitenlisten gewonnen? Das flüchtige Wort, der beiläufige Ausspruch hält keinen Vergleich aus mit dem in Ueberlegung niedergeschriebenen; es dürfte öfters viel schärfer und spitzer die Zunge sein, als es die Feder war.

Und doch sind die Lehrer, wenn ihr nächster Vorgesetzter zum Urtheil aufgefordert wird, in der Regel noch immer besser daran, als wenn die Beurtheilung ihrer Dienstführung ausschließlich abhängt von der Revision eines keineswegs infalliblen, sondern

menschlichen Schwächen aller Art ebenfalls unterworfenen Schulraths und von dem guten Gedächtnis desselben. Denn wollte er seine gewonnenen Urtheile in den Acten schriftlich irgendwo niederlegen, so wäre das ja wieder ein verpöntes geheimes periodisches Zeugnis. So ist denn jeder neue Schulrath von vornherein völlig rathlos bei der Ausübung derjenigen Pflicht, die sicherlich zu den vornehmsten seines Amtes gehört, den richtigen Mann überall an die richtige Stelle zu bringen und für ein geregeltes Avancement der Lehrer nach Würdigkeit und Tüchtigkeit neben dem Dienstalter einzutreten. Er ist auch später unsicher dabei, wenn er sich nicht auf gründlich geführte Personalacten stützen kann, und es ist begreiflich, daß er's dann eben gehen läßt, wie es gehen will, und sich seiner schweren Pflicht bereitwilligst dadurch entledigt, daß er den Gemeinden ein unbedingtes Vorschlagsrecht einräumt und damit die Verantwortlichkeit für die getroffene Wahl von sich ablehnt. Ich habe einen Secretär gekannt, der durch langjährige Einsichtnahme und Bescheidung der periodischen Schulberichte eine genauere und zutreffendere Kenntnis von dem gesammten Volksschullehrerpersonal hatte, als durch fortgesetzte Reisen sein Schulrath sich hatte erwerben können. Persönliche Kenntnis im Anschluß an genaue aus periodischen Berichten geschöpfte Personalacten muß verlangt werden; soll eines von beiden fehlen, so ist die erstere fast eher entbehrlich als die letzteren.

In dem Artikel Schulberichte Bd. VII. S. 854 ist die Berichterstattung über das amtliche und außeramtliche Verhalten der Lehrer allerdings gefordert, aber nicht eine regelmäßige nach den genannten Rubriken, denn damit würde „den vielberufenen Conduitenlisten mit aller ihrer Gehässigkeit" der Eingang wieder gestattet sein. Es wird dort ausdrücklich auf den Artikel „Zeugnisse" verwiesen. Wir wissen nicht, ob wir durch unsere Ausführung dieser Verweisung entsprochen haben.*) Das Gehässige haben wir aller-

*) Wir erörtern den Gegenstand, durch Obiges veranlaßt, von unserem provincipiellen Standpunct aus. Die Nothwendigkeit der Führung von Personalacten in Betreff jedes einzelnen Mitglieds des Lehrstandes bei der Oberbehörde gilt auch in Württemberg als etwas selbstverständliches, desgleichen, daß zur Fortführung, Ergänzung, Modification derselben die nächsten Aufsichtsstellen mitzuwirken haben. Das Urtheil über diejenigen Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten, welche im engeren Sinne den Lehrer und Erzieher constituiren, wird durch solche Personen festgestellt, deren technische Befähigung nicht bezweifelt werden kann, die befähigtsten, die man eben überhaupt in dieser sublunaren Welt zur Verfügung hat. Daß auch solche irren und infolge dessen bei der Verwendung und Beförderung der Lehrer Misgriffe vorkommen können, soll damit nicht geleugnet werden, wird aber überall und bei den ausgedachtesten Einrichtungen unvermeidlich sein, so lange wir Menschen — Menschen bleiben. Das schlüpfrige Terrain beginnt erst da, wo wir das politische und kirchliche Gebiet betreten. Daß die Denk- und Handlungsweise eines Lehrers in diesen Beziehungen für seine amtliche Wirksamkeit von großer Bedeutung ist, hat der obige Artikel, gewiß mit Recht, betont. Ebenso sind wir der Zustimmung unseres geehrten Herrn Referenten sicher, wenn wir an der Regel festhalten: die Freiheit der Ansicht muß bei jedem geachtet werden. Sobald aber die Ansicht nicht Ansicht bleibt, sondern zur Aeußerung wird, kann sie sich in Handlungen umsetzen, entweder unmittelbar durch die ersten Hörer, oder mittelbar durch andere, auf welche diese einwirken. Aber es *kann* dies nur geschehen, es *muß* nicht: gebildete, besonnene Männer können über politische oder religiöse Ketzereien mit einander theoretische Verhandlungen pflegen, ohne daß ihrer Wirksamkeit als Lehrer und Erzieher dadurch nothwendig Abbruch geschieht; wir verweisen auf unsre Anmerkung zu dem Art. Lehrer Bd. IV. S. 213. Hierin nun die feine Grenze zwischen dem Erlaubten und dem Pflichtwidrigen zu erkennen, fordert eine gewiße Höhe der Bildung, ohne welche das Interesse entweder des Einzelnen oder des Ganzen gefährdet ist. Leichter zu erkennen ist der Charakter der eigentlichen Handlungen, wie z. B. thätige Theilnahme an den Bestrebungen extremer Parteien und Aehnliches. Wie kann nun die Oberbehörde ein richtiges Urtheil über ihr Lehrerpersonal erhalten? In einem Lande beschränkten Umfangs, wie das unsrige, ist die Sache nicht allzuschwer. Die Mitglieder des höheren Lehrstandes kennt sie von Jugend auf: sie haben fast alle die höheren Bildungsanstalten durchlaufen, die Behörde kennt also den Lebenslauf jedes einzelnen von Halbjahr zu Halbjahr, bezw. von Jahr zu Jahr, aus den eingesandten Zeugnissen, sie kennt die Einzelnen persönlich von den Prüfungen, den Visitationen (Revisionen) und mannigfachem

dings den Conduitenliſten zu nehmen geſucht. Inwieweit uns das gelungen, mögen andere beurtheilen. Nach unſerer Meinung kann eine gute Schulverwaltung der Conduitenliſten, d. h. der periodiſchen Lehrerzeugniſſe, nicht entbehren, ſo lange dieſelbe ihren Einfluß auf die Beſetzung der Schulſtellen mit tüchtigen Lehrern unter Bevorzugung der tüchtigſten im Avancement in Wahrheit zur Geltung bringen will, ſo lange ſie ein Eingreifen zu rechter Zeit, um die ſtrauchelnden Lehrer wieder auf die rechte Bahn zu bringen, dem nackten Strafverfahren vorzieht, ſo lange ſie auf Gründung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrſtandes Gewicht legt und einen Unterſchied der Tüchtigkeit in demſelben anerkennt und zum Maßſtabe der Beförderung macht. Sie hat nur für eine Einrichtung derſelben zu ſorgen, welche nicht zum Aergernis und zur Quälerei der Lehrer und Behörden gereicht, vielmehr ausſchließlich den Zweck verfolgt, den Lehrern und Gemeinden, die ſich der Lehrer bedienen wollen, einen wirklichen Schutz gegen Ungerechtigkeit zu gewähren. Schließlich ſei auch unvergeſſen, daß die Oberbehörde gerade in den periodiſchen Berichten über die Schulanſtalten einſchließlich der Conduitenliſten einen Gradmeſſer der Tüchtigkeit derjenigen Leute erhält, aus denen ſie die Mittelbehörden rekrutiren muß.

C. G. Firnhaber.

ſchriftlichen und mündlichen Verkehr her; Ausſchreitungen eines Lehrers bleiben nicht verborgen und die Centralbehörde kann, wenn es der Mühe werth iſt, im einzelnen Fall die nächſte Dienſtaufſichtsbehörde zum Bericht auffordern, von groben Pflichtverletzungen innerhalb der Anſtalt aber mit Recht außerordentlichen Bericht erwarten, ohne daß es nöthig wäre, den Vorſtänden im allgemeinen die Pflicht regelmäßiger, periodiſcher Berichterſtattung über die politiſche und religiöſe Haltung der Lehrer aufzuerlegen, eine Pflicht, welche in dieſem Verhältnis allerlei Bedenken gegen ſich hat: ein Vorſtand ſoll mit ſeinen Amtsgenoſſen, Männern, die mit ihm auf gleicher Bildungsſtufe ſtehen, in collegialiſchem Zuſammenwirken auf ein gemeinſames Ziel hinarbeiten und ſchon aus dieſem Grunde ihr Vertrauen genießen; ſehen ſie aber in ihm den Mann, der ſie in Bezug auf ihr politiſches und religiöſes Verhalten beſtändig überwachen und darüber periodiſch berichten ſoll, ſo wird dadurch ein geſundes Verhältnis erſchwert und ihm ſelbſt eine Laſt aufgebürdet, die ihm aus dem Grunde um ſo drückender wird, weil ihm, zumal in einer größeren Stadt, die Möglichkeit ſolcher Pflichterfüllung mehr und mehr ſich entzieht. Wir wiſſen einen Fall, wo ein Vorſtand die ihm in einer „bewegten Zeit“ von der Polizeibehörde gemachte Zumuthung, einen Collegen in dieſer Richtung zu überwachen, mit Berufung auf ſolche Gründe entſchieden ablehnte.

Nicht ganz ebenſo verhält es ſich mit den Volksſchullehrern, namentlich denen auf dem Lande. Ihre Zahl iſt zu groß, als daß die Oberbehörde ohne periodiſche Schilderungen durch die nächſten Aufſichtsſtellen eine hinreichend genaue perſönliche Kenntnis von allen gewinnen könnte; die Aufſicht führenden Perſonen ſtehen im allgemeinen als wiſſenſchaftlich gebildete Männer über den Lehrern dieſer Kategorie; es iſt von ihnen im Durchſchnitt anzunehmen, daß unlautere Beweggründe, wie Eiferſüchteleien und dergl. ihr Urtheil nicht trüben. Wir halten es daher für unbedenklich, daß für die Berichterſtattung über Volksſchullehrer ähnliche Fragen, wie die oben vorgeſchlagenen, in das Schema aufgenommen werden, wie dies denn auch in Württemberg wirklich der Fall iſt.

Von hohem Werthe wäre es, wenn die Ausſtellung von Zeugniſſen zum Behuf der Bewerbung um eine Stelle den nächſten Aufſichtsbehörden allgemein unterſagt würde. Ob die von anderer Seite vorgeſchlagene Vereinbarung eines gleichen Maßſtabes für die Zeugniſſe im deutſchen Reiche wünſchenswerth wäre, mag dahingeſtellt bleiben; es läßt ſich denn doch auch hören, wenn darauf hingewieſen wird, daß nicht alle Einrichtungen, welche von dem leitenden Staate aus in die kleineren übergehen, in der That beſſer ſind, als die der letztern. Neben dem oben vorgeſchlagenen nennen wir noch den bei uns angenommenen: drei Claſſen, I, II, III, mit je zwei Unterabtheilungen, a und b, bemerken aber dabei, daß die Ertheilung der erſten Claſſe nicht bloß als Ausnahme bei ſolchen, die gleichſam ein Phänomen bilden, vorkommen ſollte; Ausnahmen könnte man in I, a unter die vorzüglich beſtandenen einreihen und daneben immer noch als Ausnahmen bezeichnen. D. Red.

Zögling. Dieser Name hat, streng genommen, seinen Platz weder innerhalb der Familie, noch innerhalb der Schule; dem Vater ist der Knabe mehr, als ein Zögling, er ist sein Kind; dem Schullehrer ist er weniger, er ist nur Schüler, womit doch immer nur ein Theil der gesammten Erziehung als Aufgabe des Lehrers bezeichnet wird. Zögling ist ein Individuum, dessen ganze Erziehung nach der sittlichen wie nach der didaktischen Seite, wenigstens für eine bestimmte Zeitdauer der Erzieher — sei es in einem Institut, sei es als Hofmeister — übernommen hat, — also erst übernommen, eben weil sie ihm nicht, wie dem Vater, von selbst schon obliegt. Deshalb nennt man bei richtigem Sprachgebrauche Gymnasiasten, Studenten u. s. w. nicht Zöglinge des Gymnasiums oder der Universität, wohl aber können sie das zugleich sein, wenn sie einem Seminar, einem Pensionat angehören. Damit will freilich nicht gesagt werden, daß irgend eine allgemeine Lehranstalt (im Gegensatze zu einer speciellen Fachschule, wie einer Reitschule, Musikschule u. dgl.) sich der Erziehersaufgabe völlig überhoben achten dürfe; eine Universität, eine Forstakademie, die sich außer den Lehrstunden um die jungen Leute, um ihre Moral lediglich nichts kümmerte, würde zwar damit vielleicht eine höhere Frequenz erzielen, keineswegs aber ihrer ganzen Bildungsaufgabe genügen. Allein der Name Zögling paßt in diesen Lehranstalten nicht, theils weil die Einwirkung auf die Jünglinge von einer größeren Anzahl von Lehrern gleichzeitig ausgeht, also zu wenig einheitlich und persönlich ist, theils weil die Schüler in einem Lebensalter stehen, in welchem sie (nach Herbarts Ausdruck) gewagt werden müßen, d. h. in welchem selbst auf die Gefahr des Mislingens hin bereits der Selbsterziehung etwas anheimgegeben, mithin eine richtig bemessene Freiheit gewährt werden muß.

Wir denken also beim Namen Zögling vorzugsweise an die einem Hofmeister, einer Gouvernante oder einem Institut anvertraute Jugend. Sollen wir aber dieses Erziehungsobject näher besprechen, so kann dies nicht so gemeint sein, als müßten wir uns auf eine Beschreibung, eine Art Naturgeschichte dieses Objects einlassen, was nichts anderes wäre als eine Anthropologie vom pädagogischen Standpunct aus. Diese aber ist durch allgemeine und specielle Artikel unserer Encyklopädie anderweitig vertreten. Auch der durch verschiedene Herkunft, durch den Stand der Eltern wie durch die eigene künftige Berufsstellung bedingte Unterschied der Zöglinge unter einander, sowie das Recht, die Bedeutung und Behandlung jedes einzelnen nach seiner individuellen Qualität — all das hat schon in früheren Artikeln seine Darstellung gefunden, der erstere Punct in den Monographien über adelige Erziehung, Prinzenerziehung und über die den verschiedenen Ständen und Bildungszwecken entsprechenden Anstalten — über Volksschulen, Mädcheninstitute u. s. w., deren Bevölkerung ja eben nach der einen Seite durch die Herkunft, nach der andern durch den künftigen Beruf der Zöglinge bestimmt wird; der zweite Punct ist erörtert in dem Artikel „Individualität." Gleichwohl erscheint es zweckmäßig und zur Vollständigkeit dienlich, daß wir sub voce Zögling nicht bloß auf jene vorausgegangenen Artikel verweisen, sondern, ohne das dort Gesagte zu wiederholen, den Gegenstand selbständig ins Auge fassen, indem wir uns auf den Standpunct des Zöglings selber stellen, ihn nicht sowohl als Object der Erziehung, sondern als ein Subject betrachten, das von den Mächten, denen es zur Erziehung überantwortet wird, bestimmte Eindrücke empfängt, diese nach seiner Weise auffaßt und sich ihnen gegenüber so oder so zu behaupten sucht. In den andern Artikeln war die Frage wesentlich diese: wie behandelt der Erzieher in den verschiedenen Formen, die seine Berufsthätigkeit in unserem öffentlichen und Privatleben angenommen hat, seiner Pflicht gemäß den Zögling? Hier ist die Frage umgekehrt diese: Wie stellt sich der Zögling seiner Natur gemäß dem Erzieher gegenüber? wie behandelt er diesen? woraus sich aber schließlich doch auch wieder Regeln für den Erzieher selbst ergeben.

1. Es giebt passive Naturen, die unbedingt und ohne Reaction alles mit sich anfangen, sich zu allem bestimmen lassen. Was sie lernen sollen, das lernen sie, ohne zu fragen: cui bono? Was man aus ihnen machen, welchen Lebensberuf man ihnen anweisen

will, sie sinds zufrieden. Solche absolute Lenksamkeit und Widerstandslosigkeit ist in der Regel keine erfreuliche Erscheinung; es fehlt an allem eigenen Antrieb, an Energie des Willens; und wenn auch, was zu thun befohlen ist, unweigerlich und mit einer Art Gewissenhaftigkeit vollzogen wird, so steckt hinter diesem Gehorsam doch eine Trägheit und Bequemlichkeit, die sich durch andere hauptsächlich darum leicht bestimmen läßt, weil es Mühe macht, sich selbst zu bestimmen. So lange dergleichen gute Seelen unter des Erziehers Leitung stehen, geht alles gut; aber es darf sonach um so weniger dem Zufall überlassen werden, in welche Hände sie gerathen; fehlen die nöthigen Impulse zum Guten, so bleiben die zum Bösen um so weniger aus; wirkt aber auch die Umgebung nicht nachtheilig auf solche Menschen ein, setzt sich sogar durch die Gewöhnung allmählich ein festerer Kern des Wollens und Nichtwollens an, so wird doch nie eine selbständige, kräftige Thätigkeit von ihnen zu erwarten sein; es können aus solchen Individuen z. B. ganz gute Subalternbeamte werden, die es dann bitter empfinden, wenn sie nicht verrücken, während sie doch, sobald sie auf eigene Verantwortung handeln und energisch eingreifen sollten, sich als unfähig erweisen. — Es kann aber jene Passivität im Zögling doch auch eine edlere Ursache haben. Er sieht zu seinem Erzieher mit einem Respect auf, der nicht bloß der amtlichen Autorität, sondern der Person, dem Wissen und dem Charakter desselben gilt, also wesentlich ein inniges, tiefes Vertrauen ist. Diejenigen Gemüther, denen dies gerade ein absolutes Bedürfnis ist, die sich unglücklich fühlen, wenn sie niemand haben, dem sie ein solches Vertrauen schenken können, oder wenn dieses ihr Vertrauen vielleicht getäuscht worden ist, wenn sie am Erzieher Menschlichkeiten gewahr werden, die sie gar nicht für möglich gehalten hätten — solche Gemüther sind wahrlich von edelster Art. Wie sehr gerade dieser Zug im Kindesherzen — wir können sagen: dieser weibliche Zug, der auch dem unverdorbenen Knaben wohl ansteht, die psychologische Voraussetzung für alle Religiosität, für die unbedingte Hingebung an eine überweltliche unsichtbare Macht, Liebe und Weisheit ist, sei hier nur angedeutet. Gerade deshalb aber weil jene Hingebung sich unter richtiger Leitung mit der Zeit Gott zuwenden, also zur Religion, zur Frömmigkeit werden wird, ist nicht zu fürchten, daß sie in Passivität verharren möchte; ihre Energie wird sich seiner Zeit schon offenbaren, sobald es sich um Abwehr dessen handelt, was die Pietät zu verletzen, das Heilige anzutasten droht.

2. Auf der Gegenseite stehen schon in der Jugendwelt solche Naturen, die, aus härterem Stoff gebildet, von kräftigeren Impulsen bewegt, auch ohne daß ein böser Wille sich damit verbände, doch sich der Welt im allgemeinen, ganz im besondern aber dem Erzieher gegenüber auf dem Kriegsfuß glauben, die gegen jeden Zwang, gegen jede Hemmung durch einen fremden Willen sich zum Widerstand gereizt fühlen und darum kein Mittel unversucht lassen, die Sphäre ihres eigenen Beliebens zu erweitern. Es sind das, wie gesagt, keineswegs schon deshalb böse Buben, unbändige Bursche; aus solchem Material bilden sich oft hernach die tüchtigsten Männer. Der Erzieher aber hat desto mehr die Aufgabe, während sie ihm gegenüber sich gleichsam ausdehnen wollen, nun nicht etwa unnöthig, willkürlich oder gar auf verletzende Weise in ihre Freiheit einzugreifen, wodurch er sie ja nur in der Meinung bestärken würde, daß sie Recht haben, sich gegen ihn zu wehren, weil er ihnen ein Unrecht zufüge, wohl aber mit unerbittlicher, doch ruhiger Consequenz sich selbst und die von ihm rechtmäßig geforderte Ordnung aufrecht zu halten. Merken solche Jungen, daß sie der männlichen Festigkeit gegenüber nichts gewinnen, so lernen sie darein sich fügen und sind hernach als Männer dankbar dafür, daß ihnen einst Männer gegenüberstanden. Nicht selten aber tritt, namentlich im Anfang des Zusammenseins mit dem Erzieher, jene Reaction des Eigenwillens nicht handgreiflich hervor, der Zögling sucht vielmehr mit einer ihm kaum bewußten Diplomatie herauszubekommen, an welcher Seite der Erzieher schwach sein könnte, um dann hiernach mit den Versuchen der Emancipation sich zu richten. Hierüber hat sich Jeremias Gotthelf in „Schulmeisters Leiden und Freuden" (II. S. 4 ff.) so treffend geäußert, daß wir am besten ihn selbst reden lassen: „Bei den Kindern herrscht Schlauheit, sie fühlen sich die Schwächeren, darum

lauschen sie auf die schwachen Seiten des Stärkeren, um durch sie Meister zu werden. Zu diesem Auffassen der schwachen Seiten treibt sie eine Art Instinct, und selten wird ein Kind ein Jahr alt, ohne der Eltern schwache Seiten zu kennen und benutzen zu können. Mit dem gleichen Instinct fassen sie jede neue Erscheinung auf, die in ihr Kinderleben tritt, und fassen ihre Eigenthümlichkeit meist weit schärfer auf, als ältere Leute, denen das eigene Ich, vorgefaßte Meinungen, gehegte Absichten und hundert Gegenstände die Augen blenden. Nun tritt nicht bald etwas wichtigeres in der Kinder Leben hinein, als ein Lehrer, bei dem sie einen bedeutenden Theil ihrer Zeit zubringen, der als Oberer Wohl und Wehe zufügen kann. Wie sie nun dem Lehrer seine Macht nehmen, ihn entwaffnen, lähmen, täuschen, ihm trotzen können, das ist der Kinder Augenmerk. Sie beobachten die ersten Tage gar manierlich, allmählich strecken sie ihre Fühlhörner aus, immer weiter und weiter; stoßen sie an, so versuchen sie es auf andere Weise, bis sie wissen, woran sie sind, und das alles selten mit Bewußtsein, sondern instinctmäßig. Wehe nun dem Lehrer, wenn er bewußtlos ist, wenn er, wie Obere es so gerne zu thun pflegen, vor lauter Oberherrlichkeit nichts anderes sieht, als eben diese, wenn er dieses Tasten der Kinder nicht fühlt und ihm nicht zu begegnen weiß mit Liebe und Ernst."

Schlimmer aber ist es, wenn der Zögling nicht erst tastet, ob er keine schwache Stelle am Erzieher auffinde, sondern wenn er schon zum voraus diesen, wer er auch sein mag, als Feind betrachtet — also die Maxime quilibet praesumitur malus in ganz specielle Anwendung bringt. Diese Stellung, die alle erzieherische Einwirkung schlechthin lähmt, nehmen natürlich am häufigsten solche Bursche ein, die schon selber so verdorben sind, daß sie, jeden nach ihrem eigenen Maßstab messend, keinem Menschen mehr etwas gutes zutrauen; wie manchmal ein Institut oder ganz besonders häufig ein Privatpädagog solche Individuen in Pflege bekommt, die sonst nirgends gutgethan, und die durch ihre früheren Erlebnisse vollends jede Fähigkeit, durch Liebe und Ernst gebessert zu werden, verloren haben. Dem Ernst setzen sie ihre halsstarrige Bosheit, der Liebe ihren Hohn entgegen. Verfasser erinnert sich aus seiner Jugendzeit eines Tübinger Stipendiaten, dem einmal nach vielen schlechten Streichen der sel. Steudel mit seiner ganzen, herzlichen Wärme ans Gewissen redete, doch endlich sich eines bessern zu besinnen; als der Mensch wieder auf sein Zimmer kam, war sein erstes Wort: „wenn nur die Herren nicht väterlich mit einem reden wollten!" — Möglich ist es aber auch, daß solche Jungen entweder selber denken oder gar von Haus aus auf die Ansicht geführt werden, der Erzieher suche und habe ja nur seinen Vortheil an ihnen, er lebe von ihrem Geld, müße also an ihrer werthen Gegenwart froh sein. Oder sieht der Zögling, sei er der Sohn eines Grafen oder eines reichen Bauern, auf den Erzieher einfach deswegen herab, weil er ihn für ein jedenfalls untergeordnetes Subject, wo nicht für einen armen Schlucker hält, dem eigentlich nur so pro forma, keineswegs im Ernst, eine Auctorität über ihn eingeräumt sei. Wie schwer solcher Widerstand zu überwinden ist, liegt auf der Hand; wenn die Eltern selbst in solchen heillosen Meinungen befangen sind, so tragen sie die Schuld, daß alle Erziehungsversuche mislingen; die bittere Frucht ihrer Thorheit bekommen sie selber zu seiner Zeit gehörig zu kosten. Der Erzieher kann, so lange sich ein solches Band nicht lösen läßt, nichts thun, als seine Würde behaupten und seine Tüchtigkeit mit der That beweisen; die christliche Weisheit wird sich in diesem Fall namentlich darin erproben, daß er, wie er keine Lieblinge hat, so auch selbst gegen ein so wenig erfreuliches Individuum keinen persönlichen Haß oder Widerwillen in sich aufkommen läßt; je geneigter der Zögling ist, Böses von ihm zu denken, um so mehr ist es die Aufgabe des Erziehers, auch nicht den Schein eines Rechtes zu einem Vorwurf wegen Härte, ungleicher Behandlung, falschen Verdachtes u. dgl. auf sich kommen zu lassen. **Palmer.**

Zucht als Zustand bedeutet die Angemessenheit des persönlichen Lebens an das Gesetz. Als Thätigkeit aufgefaßt ist sie die folgerichtige und gleichmäßige Anwendung des Gesetzes auf den Willen der Persönlichkeit zum Zweck ihrer sittlichen Vervollkommnung. Es ergiebt sich schon aus dieser Begriffsbestimmung, daß Zucht ver-

zugsweiſe ein Element des altteſtamentlichen Lebens iſt, wie denn auch die Weisheit des Alten Bundes ihr in den Sprichwörtern ein ausgezeichnetes Denkmal geſtiftet hat. Sie erſcheint dort als die Zwillingsſchweſter der Weisheit (vgl. c. 1, 2. 7. c. 8, 10. vgl. mit c. 2, 4 u. oft.) mit der beſonderen Nebenbedeutung, daß ſie vor allem in der Keuſchheit und in würdigem Anſtande des Benehmens überhaupt ſich ausſpricht (ſ. c. 2, 10 ff. vgl. mit c. 5. 6, 23 ff. 7, 4 ff. 8, 32 u. ſ. f.), was ſich in dem Ausdruck: Unzucht als dem Gegentheile der Zucht, wie in dem Eigenſchaftsworte „züchtig" bis heute erhalten hat. Das hebräiſche Wort (musar) drückt noch viel beſtimmter als das deutſche, das Luther gewählt hat, den Begriff der ſtrengen Handhabung des Geſetzes aus, ſofern das Stammwort jasar ſtrafen bedeutet. Das deutſche Wort entſpricht mehr dem griechiſchen παιδεύειν, wörtlich: kinden, d. h. zum Kinde machen, zum kindlichen Weſen heranbilden — ſofern in dem Ausdrucke: ziehen wie in dem griechiſchen Worte der Hinweis auf ein zu erreichendes Ziel gegeben iſt, in der griechiſchen Sprache concreter, aber auch beſchränkter, im Deutſchen allgemeiner, ebendamit aber auch für umfaſſendere und höhere Beziehungen leichter anwendbar. Während daher mit dem neuteſtamentlichen παιδεύειν und παιδεία die ſchöne Idee der Kindſchaft Gottes in Chriſto unmittelbar aus dem altteſtamentlichen „Strafen" ſich entwickelt, und in dieſer Form der „Zucht" ihre Stelle auf dem Boden des Evangeliums geſichert iſt (Eph. 6, 4), die „Beſonnenheit" dagegen oder wie nun das Wort σωφροσύνη am beſten deutſch gegeben wird, bei dem Weibe 1. Tim. 2, 9. 15. den altteſtamentlichen Gedanken der Zucht = Keuſchheit und Anſtand — mehr hervortreten läßt, ſo hat die deutſche Bezeichnung den Vortheil, daß ſie in allen möglichen Verhältniſſen gleichmäßig anwendbar iſt, auf das Kind, das Haus, die Schule, das Heer und die Kirche, nur daß das Ziel, zu welchem die Perſönlichkeit „gezogen" wird, jedesmal erſt ergänzt werden muß, im übrigen aber die Einzelperſönlichkeit und die Geſammtperſönlichkeit (Gemeinde, Volk, Welt) gleichmäßig unter den Begriff des Gezogenwerdens fällt. Das höchſte Ziel iſt natürlicherweiſe bei allem, was Zucht heißt — Gott. Das Gezogenwerden zu Ihm (vgl. Eph. 6, 4 Zucht und Ermahnung zum Herrn, wörtlich: des Herrn) iſt der Inhalt aller wahren Zucht. Alle wahre Zucht iſt ein Zug des Vaters zum Sohne, und jedes echte Geſetz ein Zuchtmeiſter auf Chriſtum (Joh. 6, 44. Gal. 3, 24). An gegenwärtiger Stelle faſſen wir Zucht hauptſächlich als einen Begriff aus dem Gebiete des Haus- und Schullebens, als Beſtandtheil des Thuns, durch welches der unmündige Menſch zur ſittlichen Vollkommenheit geleitet werden ſoll. Als ſolcher beginnt ſie mit dem Leben ſelbſt. Der Säugling braucht und empfängt Zucht. Ob die Mutter das Kind bei jeder Aeußerung ſeines Unbehagens aus der Wiege nimmt und dem frühe noch ganz unbewußt wirkenden Eigenwillen ſich dienſtbar macht, oder ob ſie das zarte Geſchöpf daran gewöhnt, zuweilen auch allein zu ſein und eine minder behagliche Empfindung zu ertragen, ob es in den Schlaf geſungen werden muß oder ſichs gefallen läßt, daß man es in die Wiege legt und davongeht u. dgl., das ſind bereits Fragen der Zucht und niemand zweifelt an der Bedeutung dieſer erſten Anwendung derſelben. Sie beſteht demnach auf ihrer erſten Stufe nicht aus Belehrung, ſondern iſt reine That, Machtäußerung, Beugung des ſich entwickelnden Willens unter einen fremden Willen. Sie bleibt das auch für immer. Wenn der Einzelwille nicht mehr überlegen genug iſt, um den Einzelwillen zu beugen und zu brechen, ſo tritt der Wille des Ganzen, des Volkes, der Kirche ꝛc. ein und hinter und über allen dieſen ſei es rechtmäßigen oder ungerechten, erfolgreichen oder ohnmächtigen Aeußerungen eines erziehenden Willens ſteht der abſolute Wille, der die Welt regiert und das Böſe dadurch vernichtet, daß er es zu fördern ſcheint, indem er ihm ſtufenweiſe freieren Spielraum gewährt bis zur endlichen Selbſtzerſtörung.

Der Gegenſtand der Zucht iſt der ſittliche Wille in der Ungleichmäßigkeit, Schwäche und Verkehrtheit ſeiner Lebensäußerungen. Der Wille des Kindes muß gebrochen werden, d. h. es muß lernen, nicht ſich ſelbſt, ſondern einem andern zu folgen. Daß eine ſolche Nothwendigkeit vorliegt, iſt ein Beweis von der angeborenen Verderb-

nis des menschlichen Wesens. Anders würde es nicht zu einem Brechen des Willens kommen müßen, sondern nur zum Verknüpfen desselben mit dem stärkeren und besseren Willen; der letztere würde den ersteren an sich ziehen, wie der Magnet das Eisen. Das Individuum ist in seiner ursprünglichen Beschaffenheit nicht nur dem höchsten Gesetze nicht entsprechend, sondern auch der Selbstgewöhnung an das sittliche Ideal nicht fähig und statt dessen von einem eigenthümlichen Gesetze regiert, das mit dem Gesetze des Guten im Widerspruche steht. Wäre keine Sünde, so bedürfte es keiner Zucht. Die Nothwendigkeit derselben schon auf der ersten Lebensstufe und ihre unleugbare Wirksamkeit noch in dem Umkreise des unbewußten geistigen Daseins ist einer der handgreiflichsten Belege für die Wahrheit der Lehre von der Erbsünde. — In ähnlicher Weise aber wie die Einzelnpersönlichkeit ist die sogenannte moralische Person der Zucht bedürftig und unterworfen. Die Familie infolge des sie beherrschenden Geistes sittlicher Verkommenheit und des damit verbundenen wirthschaftlichen Zerfalles, die einzelne Gemeinde eines Landes, der einzelne Volksstamm (man denke an Juden, Zigeuner ꝛc.) fordert die Träger der weltlichen oder geistlichen Gewalt zum Aufbieten einer außerordentlichen Einwirkung auf sie heraus, bei welcher auf Grund gesetzlicher Vorschriften, oder nach Maßgabe des naturrechtlichen Gebots der Nothwendigkeit dieses Individuum als ein solches, das in den Stand der Unmündigkeit gerathen ist, behandelt und bis zur Wiedererlangung der sittlichen Kraft und wirthschaftlichen Selbständigkeit durch fremde Einwirkung regiert wird. Die Anwendung dieses Grundsatzes auf Gemeinden und noch höhere Gesammtpersönlichkeiten ist zwar in heutiger Zeit als eine Verletzung der individuellen Freiheit und Misachtung der sittlichen Kraft eines Gemeinwesens verworfen worden, in der That aber ist sie nur eine Aeußerung gesunder Lebensthätigkeit des größeren Ganzen in Beziehung auf ein einzelnes Glied und muß deswegen in jedem richtigen Staats- oder sonstigen größeren Ganzen ebensowohl ihre Stätte finden, als in einem Hause gegenüber dem Kinde, dem Dienstboten ꝛc. oder in einem Heere gegenüber von dem einzelnen Krieger. Was insbesondere die Kirchenzucht anlangt, so ist es selbstverständlich, daß sie nur da verworfen werden kann, wo der Begriff von einem geistlichen Gesammtwillen fehlt, dem sich das einzelne Kirchenglied unterzuordnen hat, es sei denn, daß Gewissensgründe ihm diese Unterordnung unmöglich machen, in welchem Falle aber begreiflicherweise nicht der Gesammtwille dem Einzelwillen zum Opfer gebracht werden kann, sondern der letztere sich ein anderes Gebiet seiner Thätigkeit zu suchen hat.

In der Schule speciell geht *Zucht vor Unterricht*. Fester steht kein Satz in der Pädagogik, als daß Kinder zuerst gezogen sein müßen, ehe sie unterrichtet werden können. *Es giebt wohl eine Zucht ohne Lehre*, wie wir oben gesehen, aber *keine Lehre ohne Zucht*. Jeder Unterricht beginnt mit einer Willenshandlung von Seiten des Lehrers und von Seiten des Schülers, und jeder einzelne Theil des Unterrichts setzt die Erneuerung dieser Willenshandlung voraus, und je höher der Grad der Zucht, desto sicherer der allseitige Erfolg des Unterrichts, wie auch im Kriege nicht geniale Taktik und Strategie, sondern Mannszucht, Gehorsam bis in die obersten Stellen die meiste Aussicht auf den Sieg darbietet. Man hat die Bedeutung dieses Elementes in der Schule neuerdings mehrfach verkannt und dem Lernen an und für sich einen Einfluß auf die Sittlichkeit zugeschrieben, womit der oben ausgesprochene Satz folgerichtigerweise sich umkehren würde und es darauf hinauskäme, daß Unterricht vor der Zucht gienge, sofern diese erst in jenem, jener dagegen nicht in dieser enthalten sei. Es ist dies aber psychologisch unrichtig gedacht. Das Lernen an und für sich hat mit der Sittlichkeit nichts zu thun. Es kommt auf das Ziel des Lernens an. Lernt ein Mensch, um zur Erkenntnis der Wahrheit zu gelangen, so lernt er in der Absicht, diejenige Stufe des Geisteslebens zu erreichen, auf welcher sittliche und intellectuelle Vollkommenheit zusammentrifft. Bewußt oder unbewußt strebt er nach der absoluten Wahrheit und dies ist sittliches Streben. Lernt man aber, um eine Summe von Kenntnissen für materielle Zwecke, Fortkommen in der Welt, reichlichen Verdienst, erhöhten Lebensgenuß sich anzu-

eignen, so kann dem Lernen eine sittliche Bedeutung nur in ganz untergeordnetem Sinne zugeschrieben werden. In dem Grade, in welchem das Lehr- und Lerngeschäft jenen materiellen Gesichtspunct mehr hervorkehrt, nimmt die Kraft der Zucht bei derselben ab; jeder Steigerung der Lernthätigkeit entspricht dann ein Sinken der Sittlichkeit und das Ende ist, daß man mit all dem Aufwande von Methodik und Fleiß, wie Wellington sagte, nur raffinirte Teufel erzieht, mindestens aber der vollendeten Barbarei auch auf dem intellectuellen Gebiete in die Hände arbeitet. Wir schweigen davon, daß man ja auch für böse Zwecke lernen kann.

Wir bleiben also dabei: Lernen an und für sich *ist* nicht Zucht, ist noch nicht sittliches Streben, sondern zum Lernen *gehört* Zucht.

Danach richten sich auch die *Mittel* der Zucht. Zucht ist, wie oben gesagt, in erster Linie nicht Wort, sondern That, und wenn sie in Worten sich darstellt, nicht Lehre, sondern Befehl. In richtigem Fortschritte der Entfaltung der Persönlichkeit folgend oder vielmehr ihr vorangehend wendet sie allerdings, sobald der persönliche Geist des Gedankens und der bewußten Selbstbestimmung fähig ist, das Wort an und fügt zu dem Befehl, wo es zweckdienlich erscheint, die Erläuterung und Begründung desselben, jedoch keineswegs darum, weil die Handlung des Kindes erst in dem Grade wahrhaft sittlich würde, in welchem sie aus der freien Einsicht in die Berechtigung des Erziehers ꝛc. zu seinem befehlenden Auftreten entspringt, sondern lediglich darum, weil auf diesem Wege das Kind gewöhnt werden muß, Selbstzucht zu üben, beziehungsweise die Zucht Gottes zu verstehen und sich ihr auch da, wo es dieselbe nicht versteht, zu unterwerfen. Die bloße Geberde, das Erscheinen der Person, welche über andere gesetzt ist, ihre ausdrucksvolle Haltung muß auch den gebildetsten, freiesten Menschen gegenüber die Wirkung haben, ihren Willen zu beugen. Das geht dann keineswegs durch die Ueberlegung hindurch; dies Auftreten der gebietenden Persönlichkeit ist nicht bloßes Symbol empfangener Lehren, die dadurch ins Gedächtnis gerufen würden, sondern es ist eben das Ueberwiegen des stärkeren und edleren Willens über den — vergleichsweise wenigstens — geringeren und minder vollkommenen Willen. Die Berührung ist ganz unmittelbar, geht von Person zu Person, nicht von Verstand zu Verstand. Darum ist aber auch die edle Weiblichkeit eine ziehende, züchtigende Macht im Menschenleben; die bloße Gegenwart einer würdigen Frau, deren Erscheinung und Haltung den Geist der reinen Sittlichkeit offenbart, ist eine Schranke für die zügellose Sitte eines stärkeren Geschlechtes. Sanftmuth, Zartheit, Anmuth, Schönheit, wenn letztere eben selbst mit Zucht verbunden ist,*) wirken reinigend und sittlich kräftigend auf das Gemüth des Menschen. „Das ewig Weibliche zieht uns hinan" sagt Göthe (Faust II. Theil, Schluß). In letzter Beziehung ist es aber auch hier immer wieder das Gericht über das Gemeine, Unwürdige, was der Erscheinung des Hohen, des Reinen, Zarten ꝛc. seine Wirkung auf die niedriger stehenden Gemüther verschafft. Es ist eine geistige Strafgewalt, welche ihm ipso jure übertragen ist, und sich von selbst ausübt.

Hieraus geht nun aber weiter hervor, daß Zucht, wie das alttestamentliche Wort sagt, wesentlich Strafe (musar) ist. Der verkehrte, der zu seinem und anderer Unheil seiner selbst nicht mächtige Wille muß gebrochen werden und das wird er durch den Schmerz, den körperlichen oder seelischen, den natürlichen oder geistlichen. Zucht ist, mit Schleiermacher zu reden, Lebenshemmung, sie ist mindestens Einschränkung der Lebens*thätigkeit*, sofern diese sich nicht willkürlich entfalten kann, sondern in bestimmte Grenzen eingeschlossen und an bestimmte Ordnungen gebunden ist; je nach Umständen aber ist sie auch Einschränkung, also theilweise Aufhebung des Lebens*genusses*, der Lebensfreude, und zwar selbst der geistlichen, indem beispielsweise das Glied einer kirchlichen Gemeinde des höchsten in dieser Welt möglichen Genusses, der Communion,

*) Während freilich „ein schön Weib ohne Zucht ist wie eine Sau mit einem goldenen Haarband" (eigentl. Nasenring, Rüsselband). Spr. Salom. 11, 22.

in vorübergehender Weise und bis zur Erlangung neuer religiöser Willensstärke verlustig erklärt wird. Daß in dem Werke der Erziehung eine gesunde Zucht der körperlichen Züchtigungen niemals wird entbehren können, ist in der Erörterung des Begriffs der Strafe nachzuweisen. Ihre frühzeitige und nachdrückliche, aber sparsame Anwendung ist geradezu das Fundament aller echten Zucht, weil das Fleisch die Macht ist, welche in erster Linie gebrochen werden muß. Von dieser niedersten Stufe bis zur höchsten ergeben sich die Mittel der Zucht immer aus dem Lebensgebiete, innerhalb dessen sie geübt wird; je mehr diesem angemessen und aus demselben entnommen, desto wirksamer werden sie sein. Dem heutigen Geschlechte, das nur von Freiheit weiß, ist freilich dieser Begriff in jeder Gestalt zuwider. Aber wer Zucht hasset, der hasset das Leben. Es ist zu hoffen, es werde dieses tiefe Bedürfnis der Menschheit dereinst wieder mehr Anerkennung und liebende Pflege finden, als in unsern der allgemeinen Auflösung so rasch entgegeneilenden Tagen. Denn wo die menschlichen Auctoritäten nicht mehr hinreichen, Zucht aufrecht zu halten, da tritt die göttliche Auctorität mit Gewalt ein und beugt die Einzelnen wie die Völker unter das unerträgliche Joch der eigenen Schlechtigkeit. Die Rückkehr zu dieser Einsicht wird in Deutschland vornemlich auch mit einem Umschwung in der herrschenden Ansicht von der Aufgabe der Schule verbunden und theilweise dadurch bedingt sein, denn ein Schulleben, das, wie heutzutage geschieht und wie Rector Burgwardt aus Wismar in seinem trefflichen Vortrag über den Irrweg der öffentlichen Schule inmitten der Hamburgischen Lehrerversammlung nachgewiesen hat — der Zucht sich entledigt, um sich der Lehre allein zu widmen, ist im Begriff, seinen eigenen Untergang herbeizuführen. Mit der wahren Zucht aber kehrt allenthalben Leben und Streben auch im höchsten Gebiete des Geistes ein. **H. Lechler.**

Zuneigung. Da alles Negative ein Positives zur Voraussetzung hat und man jenes nicht behandeln kann, ohne auf dieses zurückzugehen, so mußte schon im Artikel „Abneigung" von der „Zuneigung" die Rede sein und das Wesentliche der letzteren angedeutet werden. Hier die weitere Ausführung.

In dem Vorwort „zu" hat unsere Sprache bereits treffend das persönliche Verhältnis der Neigung ausgedrückt. Der allgemeinere Begriff der „Neigung" geht sowohl auf die Sache als auf die Person, auf den Zustand wie auf die Thätigkeit (Neigung zum Spiel, zum Schlaf ꝛc.); der Begriff der Zuneigung nur auf Personen. Insofern für die Auffassung auch Thiere zum Range von Personen erhoben werden können, indem der Mensch zu ihnen in ein gemüthliches Verhältnis tritt, geselligen Umgang mit ihnen pflegt, sprechen wir auch von Zuneigungen zu Thieren. Ebenso fein begrenzt die Sprache den Begriff der Zuneigung gegenüber dem der Liebe. Obwohl alle Liebe auf Zuneigung beruht und mit dieser beginnen muß, so wird das Wort Liebe, als alle Stadien des Triebes umfassend, doch in einem viel umfassenderen Sinne gebraucht. Wir sprechen von einer Liebe zum Gelde, zur Freiheit, nicht aber von einer Zuneigung zum Gelde oder zur Freiheit, weil die persönliche Beziehung fehlt. Und wo schon das natürliche Verhältnis die innigste Lebensgemeinschaft voraussetzt, wie zwischen Gott und Mensch, Eltern und Kind, da sprechen wir von der Liebe Gottes zu den Menschen, von Eltern- und Kindesliebe, nicht von Eltern-Zuneigung. Nichtsdestoweniger bleibt die Zuneigung des einen zum andern das entscheidende psychologische Moment, das nicht nur den Anfang, sondern auch die Fortdauer der Liebe begründet.

Was sich neigt, geht aus dem bloßen Aufsichselbstgestelltsein, aus der stolzen Selbständigkeit der senkrechten Linie heraus, um sich dem Gegenstande zu nähern und hinzugeben, der eine mächtige Anziehungskraft äußert. Und zwar fühlt sich das Subject zu dem Object hingezogen, weil eine Gleichartigkeit des Wesens obwaltet, an der das Subject Antheil nimmt und durch welche es sein eigenes Wesen ergänzt, entwickelt, fördert. Diese Theilnahme kann auf Einstimmigkeit der Beschäftigungen und Bestrebungen, der Gefühle und Gedanken, des Thuns und Leidens beruhen. Unser Herz neigt sich zu der Person hin, die wir als unserem Wesen verwandt, unserem Streben

entsprechend erkennen, die uns ein Gefühl der Erhöhung und Förderung unserer persönlichen Existenz gewährt. Mag auch das Geben überwiegend auf der einen Seite, das Empfangen auf der andern Seite sein, so ist es doch schon in der Gleichartigkeit des Wesens und Strebens beider Theile gegeben, daß der Gegenstand unserer Zuneigung sich auf irgend eine Weise zu uns herab- oder hinneigt, weil er durch die Huldigung, die wir ihm durch unsere Neigung entgegentragen, erfreuet wird, in seinem Wollen und Thun sich anerkannt sieht. Ohne diese Geneigtheit des andern, in unser Wesen einzugehen, an unserem Streben Antheil zu nehmen, ist keine dauernde Zuneigung denkbar; ohne die persönliche Einwirkung kann auch nicht die persönliche Rückwirkung erfolgen, die wir eben „Zuneigung" nennen.

In dieser persönlichen Wechselwirkung, die in der Zuneigung stattfindet, liegt auch der Unterschied von der begehrlichen und leidenschaftlichen Liebe, liegt zugleich ihr hoher sittlicher und pädagogischer Werth. Sie ist freie Huldigung des Gemüths, das in dem Anderen Bei-Sich-Sein und hält sich ebenso fern von der Kühle der Gleichgültigkeit wie von der Glut verzehrender Leidenschaft. Darum muß alle Liebe, wie sie mit der Zuneigung beginnt, auch wieder in die Zuneigung zurückgehen, wenn sie sich stetig erhalten will; sie muß von der Unruhe und heftigen Spannung des Affects sich befreien, sich reinigen von allem, was bloß sinnlich und selbstisch ist, — und dieses reine sittliche Verhältnis ist in der Zuneigung gegeben und wirksam.

Die Liebe der Eltern zu den Kindern und dieser zu jenen, die Geschwisterliebe, die Gattenliebe, ja auch die Liebe der Menschen zu Gott ist so oft bloßer Schein, ein äußeres, auf Gewohnheit, Ueberlieferung, mechanisch angelernten Formen beruhendes Verhältnis, weil es an der Zuneigung und damit an der inneren Lebenswärme fehlt, die ohne persönlichen Verkehr, ohne das gegenseitige Empfangen und Geben, ohne das Sich-Ein- und Ausleben des einen in dem andern sich nicht bilden kann. Der Mensch muß das Walten und Weben des Geistes Gottes im eigenen Gemüthe, er muß seine Verwandtschaft mit dem göttlichen Geiste inne werden, wenn er sich liebend zu Gott hinwenden, ihn gegenständlich in Natur und Geschichte erkennen und finden soll. Wie aber niemand die Gnadenwirkungen Gottes in und an sich erfährt, der sich ihnen nicht erschließt und selbstthätig zu ihnen hinstrebt: so ist auch in jedem menschlichen Verhältnisse die Zuneigung an die Wechselwirkung beider Theile gebunden, an das Antheilhaben und -nehmen, was in dem lateinischen Ausdruck inter-esse gut angedeutet ist. Das Kind muß sich in den Willen und das Wort, in die Anschauungen und Gefühlsweise seiner Eltern ebenso hineinleben, sein Dasein durch das ihrige ebenso erhöht finden, wie die Eltern in die Anschauungs- und Gefühlsweise, in Wort und Willen des Kindes eingehen, ihr Dasein durch sein Dasein gehoben und gefördert finden müßen. Das ist aber nur möglich durch stetig fortgesetzten persönlichen Verkehr und gegenseitige Activität. Bei passiver Unthätigkeit des einen Theiles würde alsbald das Interesse und damit die Zuneigung schwinden. Es ist ein schwerer Irrthum, wenn die Eltern meinen, die Zuneigung ihrer Kinder verstünde sich von selbst, die Liebe der Kinder zu den Eltern würde ihnen angeboren. Allerdings erzeugt Blutsverwandtschaft — da Leibliches und Seelisches eine untrennbare Einheit bilden — auch eine gewiße Verwandtschaft der Neigungen; eine gleichartige Disposition der leiblichen Anlagen und Kräfte ist für die Gleichartigkeit der Gemüthsstimmung und Sympathie der Seelen keineswegs gleichgültig. Aber diese Naturbedingungen bleiben unfruchtbar und werthlos ohne den sie erfassenden Geist, der sie in das sittliche Leben überführt und zur Freiheit emporhebt. Nur Liebe erweckt Liebe. Es ist die Mutterliebe, welche das Kind nährt und pflegt, bewahrt und schützt, die mit freudestrahlendem Blick das erste Lächeln desselben empfängt und den Schmerz des Kindes als ihren eigenen empfindet, das Sichversenken der Mutterseele in die Kindesseele, was die Zuneigung des Kindes zur Mutter erweckt und zur innigen Liebe erblühen läßt. Einer Mutter, die ihr Kind einer Amme übergiebt, fern vom Hause, die seine Erziehung fremden Personen überläßt und etwa alle Jahr nur ein

Mal das Kind zu besuchen kommt, bleibt das Kind völlig fremd. Aber auch in solchen Häusern, wo die Eltern zwar dafür Sorge tragen, daß den Kindern an leiblicher und geistiger Pflege nichts abgeht, aber zu vielbeschäftigt oder auch zu bequem und vergnügungssüchtig sind, um sich mit den Kleinen persönlich und individuell zu befassen und mit zeitweiliger Inspection genug gethan zu haben vermeinen, kann die Zuneigung der Kinder zu den Eltern keine tieferen Wurzeln schlagen.

Da das Menschenleben von Anbeginn auf die Gemeinschaft gestellt ist und ohne diese sich weder leiblich noch geistig und sittlich entwickeln kann, so hat jedes menschliche Einzelwesen schon von Natur einen Hang, das Gemüth denen zu öffnen und sich an die anzuschließen, die ihm das wohlthuende Gefühl der Ergänzung und Förderung seines Daseins gewähren. Daß, wie bei der Abneigung, so auch bei der Zuneigung die Sinnlichkeit ein bedeutsamer Factor ist und mitunter einen mystischen Zauber übt, welchen begrifflich zu zergliedern oft unmöglich scheint, ist nicht abzuleugnen. Mancher Mensch hat als Naturgabe etwas in seinem Blick und Mienenspiel, im Ton und Ausdruck seiner Rede, in seiner Art sich zu geben und darzustellen, daß ihm von vorn herein die Herzen derer zufallen, mit denen er zusammen kommt. Und doch ist es nie das bloß Aeußerliche und sinnlich Ansprechende, was die Zuneigung gewinnt. Wie in allem Gemüthlichen Leibliches und Seelisches, Sinnlichkeit und Geist in einander spielen, so ist in dem, was die Zuneigung hervorruft, immer das Menschliche in seiner Ganzheit wirksam. Allerdings halten sich Kinder wie die Erwachsenen im Grunde genommen auch immer zunächst an das Aeußere, an die sinnliche Erscheinung. Ein finsteres, mürrisches Gesicht schreckt sie zurück, die lächelnde, fröhliche Miene, das in Heiterkeit strahlende Auge zieht sie an. Sie lieben es, an der Kraft sich aufzurichten und da sie diese zunächst nur in ihrer sinnlichen Erscheinung zu erkennen und zu schätzen vermögen, so zieht sie der gewandte, körperlich entwickelte, muthvolle Gespiele mehr an, als der geistig regsamere, aber körperlich schwächere; der große und starke Mann mit seiner tiefen kräftigen Stimme imponirt ihnen mehr, als das kleine schwächliche Männlein mit hoher Stimme. Der Vater hat schon als das stärkere Geschlecht mehr Ansehen als die Mutter, und dieses ist der Zuneigung keineswegs hinderlich, denn zu dem, was der Mensch achten muß, fühlt er sich auch hingezogen, und in jeder Ehrfurcht steckt als Knospe die Zuneigung. Schmiegen sich die Kinder mit größerer Zärtlichkeit der Mutter an, weil diese ihnen näher steht und vertrauter geworden ist, so fühlen sie nicht minder Zuneigung zum Vater — vorausgesetzt, daß dieser sie nicht durch rauhes, kaltes Wesen zurückstößt — weil er die kräftigere Persönlichkeit ist, die ein stärkeres Gefühl des Schutzes und der Sicherheit gewährt. Aber die Zuneigung ist keineswegs an körperliche Vorzüge gebunden, ja nicht einmal vorzugsweise durch dieselben bedingt. Sehen wir genauer zu, was den Erwachsenen die Zuneigung der Kinder nicht nur auf Augenblicke gewinnt, sondern sichert, so werden wir immer finden, daß es deren Gesinnung gegen die Kinder ist, ihre eigene Neigung zu den Kindern, ihr freundliches Wohlwollen, ihre Sorgfalt, Treue und Aufopferung, die Theilnahme an ihren kleinen Angelegenheiten und Wünschen, kurz das willige, liebreiche Eingehen auf ihr individuelles Leben und Streben. Wo die Fähigkeit oder der Wille zu dieser Herablassung und Theilnahme fehlt, da hilft alle äußerlich angenommene Freundlichkeit und momentane Schönthuerei nichts. So empfänglichen Sinn die Kinder für äußere Wohlgestalt und gewinnendes Benehmen haben und so scharfsichtig sie in Bezug auf körperliche Mängel und Gebrechen sind: sie sind, man darf es kühn behaupten, doch noch scharfsichtiger im Durchschauen des inneren Menschen, im instinctiven Bewußtsein, daß man es gut mit ihnen meint, ihnen ein Herz entgegenbringt. Sie lesen aus dem Blick des Auges, aus dem Ton der Stimme, aus jeder Miene und Geberde die warme oder kalte, die freundliche oder unfreundliche Gesinnung der Erwachsenen, mit denen sie in Berührung kommen. Die häßliche alte Magd wird von den Kleinen ebenso geliebt, wie die junge und schöne, und ist jene zuthulicher, freundlicher, sorgsamer, so erhält sie den Vorzug selbst vor der

Mutter, wenn dieſe leichtſinnig iſt und ihre Mutterpflichten vernachläßigt. Dem guten treuen Lehrer, der nicht bloß mit dem Verſtande docirt, ſondern auch mit dem Herzen, und der nicht bloß Intereſſe für das Unterrichtsobject, ſondern vor allem für das zu unterrichtende Subject hat und liebevoll auf die verſchiedenen Individualitäten ſeiner Schüler eingeht, nicht minder beſorgt für ihren ſittlichen Fortſchritt, als für ihren intellectuellen und techniſchen: dem wird es nicht an der Zuneigung ſeiner Schüler fehlen und ſelbſt manche Mängel und Sonderbarkeiten ſeiner äußeren Erſcheinung werden der Zuneigung keinen Abbruch thun, während die Schwächen eines anderen Lehrers, der kalt und vornehm ſich den Schülern gegenüberſtellt, der nur Lehrer und kein Erzieher iſt, zum Stichblatt des jugendlichen Uebermuthes dienen und der Abneigung volle Nahrung bieten.

Indem der Lehrer mit jedem ſeiner Schüler in ein perſönliches Verhältnis tritt, jeden in ſeinem eigenthümlichen Weſen zu erfaſſen ſtrebt und durch das Medium des Unterrichts den ganzen Menſchen zu gewinnen und zu entwickeln ſich bemüht, wird er gemüthlich mit ſeinen Zöglingen vertraut und aus dieſem geiſtig-ſittlichen Verkehr entſpringt wieder das Vertrauen der Schüler zum Lehrer, dem ſie ihre Perſönlichkeit öffnen und willig hingeben zur Bildung und Entwicklung. Nur ſo wird es möglich, daß der Lehrer den Schwachen am rechten Orte und zu rechter Zeit zu ſtützen und zu ermuthigen, den guten Willen und ausdauernden Fleiß, auch wo derſelbe nicht mit Erfolg gekrönt wird, mit derſelben Freudigkeit anzuerkennen vermag, wie die raſchen Fortſchritte des Talentvollen. Aus der gerechten und freudigen Anerkennung der individuellen Leiſtungen erwächst dann die Freudigkeit des Lernens und dieſe wirkt höchſt erſprießlich auf die Zuneigung zum Lehrer zurück. Das iſt die belebende, erquickende und ſtärkende Luft für das Wachsthum des inneren Menſchen, wenn die Luſt und Liebe zum Ding — von der ſchon das Sprüchwort ſagt, ſie mache Mühe und Arbeit gering — mit der Zuneigung zum Lehrer Hand in Hand geht.

Ganz beſonders iſt für den Mädchenlehrer der gute Erfolg des Unterrichts an die Zuneigung ſeiner Schülerinnen geknüpft. Der Knabe hat im allgemeinen mehr Achtung vor dem Lehrgegenſtand als ſolchem, als das Mädchen, das mehr durch ſein gemüthliches Verhältnis zum Lehrer, durch ſeine Beziehung auf die lehrende Perſon für die Theilnahme am Object des Unterrichts gewonnen wird und ſchon von vornherein dem Lehrer ein größeres perſönliches Intereſſe entgegenbringt. Aber auch dem zarteren Geſchlecht darf die Anſtrengung im Lernen nicht erſpart werden, damit Freude am geiſtigen Wachsthum und Muth zum Fortſchritt ſich bilde; an der Strenge und dem tieferen Ernſt darf es der Lehrer auch im Mädchenunterricht nicht fehlen laſſen, wenn er der dauernden Zuneigung ſeiner Schülerinnen ſich verſichern will.

Lehrer und Erzieher bedürfen des kindlichen Sinnes, der jugendlichen Friſche, der Fähigkeit, in die Gefühls- und Anſchauungsart der jungen Seelen ſich zu verſetzen, damit dieſe die frohe Gewißheit erhalten, daß jene nicht nur von ihnen verſchieden ſind, in unerreichbarer Höhe der Bildung über ihnen ſtehen, ſondern daß ſie Freunde, theilnehmende Gefährten, gleich ſtrebende und gleich empfindende Seelen ſind, denen ſie ohne Rückhalt und Furcht ſich an- und aufſchließen dürfen. Eltern und Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen ſollen und dürfen ſich von der jugendlichen Luſtigkeit nicht ſpröde abwenden, ſie mögen unbedenklich mitunter in die jugendlichen Spiele ſich miſchen, nicht um ſie zu hemmen, ſondern zu fördern, die Spielluſt zu erhöhen; ſie brauchen nicht zu fürchten, daß ſie darob an der Achtung und Zuneigung der Jugend Einbuße leiden. Im Gegentheil.

Dieſe Herablaſſung iſt jedoch etwas ganz anderes, als das „Herablauern" und Kindiſchthun, als jenes unpädagogiſche Schönthun, ſchlaffe Nachgeben und ängſtliche Schonen der Individualität, das darauf ausgeht, mit äußeren Mitteln ſich die Zuneigung des Kindes zu gewinnen. So geben wohl Dienſtboten ihren Pfleglingen allerlei Näſchereien oder verſprechen dem kleinen Uebelthäter, der ſich der verdienten

Digitized by Google

Strafe entziehen will, nichts an Vater und Mutter zu bringen. Oder schwache Eltern suchen dem Söhnlein, das in der Schule seine gerechte Strafe empfangen hat, ihre Zuneigung dadurch zu beweisen, daß sie seine Partei nehmen, es hätscheln und trösten ob der ausgestandenen Leiden, oder gar in seine Klagen wider den Lehrer einstimmen. Es fehlt auch nicht an unpädagogischen Lehrern, welche durch allerlei läppische Kurzweil und übertriebene Spaßhaftigkeit sich die Zuneigung ihrer Schüler verschaffen wollen oder, einzelne derselben vorziehend, diesen recht auffallend und geflissentlich ihre Zuneigung zu erkennen geben, während sie anderen minder Glücklichen gegenüber um so rauher und strenger auftreten. Sie erhöhen durch solche Parteilichkeit ihrer Neigung nicht nur die Abneigung der ungerecht Zurückgesetzten wider die Person des Lehrers, sondern erzeugen auch tiefe Abneigung gegen seine Lieblinge, die sich bis zum Hasse steigern kann. Auch vor allzu großer Vertraulichkeit mit einzelnen Schülern, deren Eltern dem Lehrer befreundet sind und nahe stehen, ist zu warnen; sie thut der Zuneigung der Mitschüler Abbruch. Ueberhaupt ist bei aller Wärme der Theilnahme an den Einzelnen dem Lehrer doch eine gewiße Gleichmäßigkeit seines Benehmens der ganzen Classe gegenüber zu empfehlen, und dazu gehört, daß er sich bei aller Ungezwungenheit des Verkehrs mit seinen Schülern doch in einer gewißen achtunggebietenden Entfernung halte. Wir erinnern an ein beherzigenswerthes Wort Beneke's (Erz. u. Unt-L. I. S. 435 in der 2. Aufl.): „Bei aller Innigkeit, die im allgemeinen nicht groß genug sein kann, lasse doch der Erzieher das Verhältnis des Kindes zu ihm und sein Verhältnis zum Kinde nicht zu vertraut werden: lasse diesem seine Schwäche und sich die Schwächen des Kindes in einer gewißen Ferne und in gewißem Maße fremd bleiben, sonst stumpfen sich die zarte Scham und Scheu ab, welche die Grundbedingung der gegenseitigen Achtung und der Vervollkommnung durch den Umgang ist; hier ebenso wie zwischen Ehegatten und Freunden." Wir fügen hinzu, daß diese zarte Scham und Scheu auch für die Dauer der Zuneigung die Grundbedingung ist, daß, wo die Achtung aufhört, auch der edlere Bestandtheil der Liebe, die gemüthliche Zuneigung schwindet und daß diese darum oft so flüchtig und schnell vorübergehend ist, weil bei allzu großer Nähe und Vertraulichkeit jene zartere Scheu verloren gegangen.

Allerdings können Zuneigungen entstehen und eine Zeitlang fortdauern, die, auf unlautere Zwecke gerichtet, keineswegs dazu angethan sind, die Persönlichkeit zu entwickeln und zu fördern. So wenden wohl Herrscher ihre Zuneigung Dienern zu, die ihren Launen in gewandter Art zu fröhnen wissen; wer sich einer Leidenschaft ergeben hat, findet an dem Theilnehmer seiner Ausschweifungen eine Art von Beschwichtigung des Gewissens und Anerkennung der Persönlichkeit trotz ihrer Fehler und Schwächen. Daß die leicht erregbare, durch Erfahrung noch nicht gewitzigte Jugend auch in ihren Zuneigungen sich verirren und in ihrer Wahl der Freunde und Vertrauten fehlgreifen, durch glänzende Fehler sich auch blenden lassen kann: das ist nicht abzuleugnen, und darum geht an die Erzieher die Aufforderung, den Umgang streng zu überwachen. Aber im allgemeinen darf doch behauptet werden, daß in den Zuneigungen der Jugend ein reiner sittlicher Geist waltet und das Gemüthsleben in edelster Weise sich darin offenbart. Ein boshaftes, großsprecherisches, eigenwilliges oder gar tückisches und hinterlistiges Wesen wird nie und nirgend Zuneigung finden, während der Gutmüthige, Verträgliche, Gefällige, Offenherzige und Gerade jenes Wohlgefühl des Beisammenseins erzeugt, aus welchem die Zuneigung sich bildet. Die Jugendfreundschaften haben fast immer einen idealen Hintergrund, mögen die Zuneigungen sich auch durch äußere Dinge, gewiße Liebhabereien ꝛc. gebildet haben. Der schwächere Knabe lehnt sich gern an den starken, gewandten, fest und sicher auftretenden Genossen an, der jüngere an den älteren, Mädchen fühlen sich aus gleichem Grunde der Ergänzung (ganz abgesehen vom geschlechtlichen Verhältnis) zu Knaben hingezogen, wie es umgekehrt den älteren, stärkeren, geschickteren Geschwistern, Gespielen, Mitschülern Freude macht, die Beschützer und Berather, die Leiter und Vorbilder der vertrauensvoll ihnen sich anschließenden jüngeren

zu sein. Nimmt der Jüngere und Schwächere Theil an den Vorzügen des Aelteren und Begabteren, so sieht hinwiederum dieser sich in seiner Persönlichkeit anerkannt und genießt das wohlthuende Gefühl, anderen etwas zu sein und trotz der eigenen Jugend einen Vorzug des Alters zu besitzen. So finden sich beide Theile in ihrem Umgange gehoben, in der Ausbildung ihrer Persönlichkeit unterstützt und angeregt. Die Zuneigung ist so sehr an den Lebenstrieb der Erhöhung des Daseins geknüpft, daß, wo keine Ergänzung des einen durch den andern stattfindet, wo die Kräfte und Strebungen allzu gleich sind, weit eher Eifersucht, Mistrauen, Kälte eintritt, wie zwischen gleichartigen Polen, die sich abstoßen.

Da, wo bei gleichem Alter und gleicher Kraft auch gleiche Ansprüche sich bilden, wie bei Concurrenten um einen Preis, oder bei Geschwistern, die im Alter sich nahe stehen, im Verhältnis zu den Eltern und zu einander, entstehen leicht Reibungen und Neckereien. Aber man darf von solchen auch in Raufereien sich Luft machenden Reibungen nicht zu voreilig den Schluß auf Entfremdung der Gemüther und positive Abneigung machen; das junge Pack schlägt sich und verträgt sich. Nur hat der Erzieher darauf zu achten, daß sich solche Neckereien und Reibungen nicht zu oft wiederholen oder in bittere Stimmung umsetzen; er muß darauf aus sein, den eifersüchtigen Nebenbuhlern Gelegenheit zu geben, sich einen Dienst zu erweisen und gegenseitig zu unterstützen, indem er ihren Blick auf ideale Zwecke richtet und das Verständnis derselben vermittelt.

Obwohl sich die Zuneigungen der jüngeren Lebenszeit selten zur Freundschaft und Liebe des reiferen Alters entwickeln — schon darum nicht, weil das persönliche Beisammensein nicht stetig fortgeführt werden kann — so sind doch auch die Fälle nicht selten, daß Jugendfreundschaften Sonnen werden, die den Pfad des spätern Lebens erhellen und verschönen. Aber auch dann, wenn die Zuneigungen mit den Gegenständen derselben verschwinden, sind sie nicht vergebens gewesen: sie haben das Gemüth erwärmt, inniger, reicher gemacht, und diesen Schatz bringt der Mensch in jene Tage der Prüfung und Herzensdürre mit, von denen es heißt: „sie gefallen mir nicht!“ Auch die gemüthliche Theilnahme an den Menschen, die Neigung des Herzens zu andern Herzen will früh geübt, das Gemüthsleben will ganz besonders in der Jugendzeit entwickelt und genährt sein, sonst verknöchert es bald und wird steif. Etwas lieben muß der Mensch und findet das Herz kein zweites Herz, dem es vertrauend nahen und offen sich mittheilen darf, dann wendet es sich auf die Interessen des eigenen Selbst zurück und verhärtet in Selbstsucht. Nicht selten sind die Zuneigungen zu Thieren ein kleiner Ersatz für den Mangel der Zuneigungen zu Menschen und bezeugen, wofern sie nicht auf bloßer Spielerei mit den Thieren, sondern auf Theilnahme an der Creatur beruhen, ein überfließendes Wohlwollen des Herzens, das bei günstiger Gelegenheit auch der Menschenliebe wieder zu Gute kommt. Aber einen wirklichen Ersatz für den Mangel der letzteren können Thiere nicht gewähren, weil der bildende Umgang fehlt, welcher allein der Zuneigung den idealen Gehalt und damit den bleibenden Werth verleiht.

A. W. Grube.

Zwingli s. den Nachtrag.

Nachahmung. Nachahmungstrieb.*) Wir könnten uns bewogen finden, von diesem Triebe, sofern er dem Menschen, dem Kinde natürlich sein soll, lieber zu schweigen, um nicht den modernen Genealogen des Menschengeschlechts, die unsern ganzen Stammbaum auf den Affen zurückführen, damit den kleinen Finger und somit schließlich die Hand zu

*) Obiger Artikel ist durch ein Versehen nicht am gehörigen Ort eingeschaltet worden.
D. Red.

bieten. Allein was wahr ist, muß auch zugestanden werden, und es kommt nur darauf an, daß wir diesen Zug im Bilde des Menschen eben als einen menschlichen, nicht als einen thierischen bezeichnen; um so mehr, als er beim Menschen nicht etwa, wie beim Affen, dazu dient, die ganze Creatur zu einer possierlichen zu machen; er hat einen höheren Zweck, wie z. B. gerade das, was zur Signatur des Menschen als Menschen wesentlich gehört, die Sprache, seitdem es überhaupt eine ausgebildete Sprache giebt, durch Nachahmung bedingt ist. Der Urmensch freilich hat sie nicht auf diesem Weg erlernt, wie auch die Genesis nicht etwa Gott zum Sprachlehrer des ersten Menschen macht, er führt diesem vielmehr (2, 19) die Thiere vor, und erwartet, wie er sie nennen würde, so sollten sie auch fortan heißen. Das Schwarz-Curtmann'sche Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik (I, 177) rechnet auch das Gehen und den Gebrauch der Hände unter die Dinge, die das Kind infolge seines Nachahmungstriebes lerne; das ist unrichtig, sofern nicht eine bestimmte Art des Gehens und eine Kunstfertigkeit der Hände gemeint ist; denn zur Bewegung überhaupt wird das Kind durch den allgemeinen physischen Lebenstrieb veranlaßt.

Aber was ruft denn überhaupt im Kinde die Neigung hervor, etwas nachzuthun, was es sieht oder hört? Zunächst verräth sich darin seine Aufmerksamkeit; der Cretin ahmt nichts nach, weil er auf nichts achtet, nichts sein Interesse erregt. Sofort aber wird man beim geistig und leiblich gesunden Kinde auch in dieser Beziehung mehrere Entwicklungsperioden unterscheiden müßen. In der ersten Unmündigkeit, die wir etwa über die drei ersten Jahre erstrecken können, wird die Nachahmung zu erklären sein aus dem Bedürfnis, das bloße Dasein noch mit irgend etwas weiterem auszufüllen, als Essen, Trinken und Schlafen; irgend eine menschliche Thätigkeit, als Gegensatz der Langenweile, selbst zu erfinden vermag das Kind noch nicht, es wirkt erst der Eindruck dessen, was es sieht und hört, gleichsam auf jene innere Leere und ruft durch seinen Reiz die Lust hervor, auch zu thun, was andere thun; seine Vorstellung hat dann einen Stoff gewonnen, an dem es sich ergetzt, der es unterhält, dessen es aber nur dadurch immer neu sich bemächtigt, daß es ihn, soweit seine kleine Kraft es zuläßt, selbst reproducirt. Als solches Object steht ihm ganz besonders Theilnahme erregend die Thierwelt gegenüber die Stimme der Kuh, des Schafes, des Hundes, des Hahnes fallen ihm auf, es ahmt sie nach, wenn es sie erblickt, wird dies aber bald auch thun, sobald nur die Vorstellung des Thieres irgendwie in ihm erregt wird. Ebenso haben die Kinder in diesem Alter die Neigung, wenn sie singen hören, alsbald wie Canarienvögel auch ihre Stimme zu erheben, ohne sich um Melodie oder Harmonie zu kümmern. Die wichtigste Frucht dieser Thätigkeit des Nachahmungstriebes ist das Sprechen, worüber wir auf den betreffenden Artikel verweisen, um nur hinzuzufügen, daß das Kind 1) was es hört, deshalb nachspricht, weil es des Lautes und der damit sich verbindenden Vorstellung erst gleichsam habhaft und sicher wird, indem es durch seine eigenen Stimmorgane ihn nachbildet, daher es vieles ohne allen weiteren Zweck nachspricht, daß aber 2) noch ein anderes Motiv mitthätig ist, in welchem sich der Verstand offenbart, nemlich die Warnehmung, daß das Aussprechen gewißer Laute und Wörter das unfehlbare Mittel ist, gewiße Zwecke zu erreichen. Oft freilich eignet sich ein Kind auch später noch gehörte Wörter an, deren Sinn ihm völlig unbekannt ist, die aber durch ihren Klang und besonders durch eine gewiße Derbheit oder Energie einen Reiz ausüben, z. B. Kraftausdrücke, selbst Flüche oder Unanständigkeiten von Kutschern u. dgl. — Ein weiteres Moment, das sich noch in dieser ersten Periode einstellt, und schon einen ethischen Werth hat, kommt darin zu Tage, daß das Kind, wenn es zumal mehrere Personen in seiner Nähe arbeiten sieht, Lust empfindet, auch dergleichen zu thun, wenn die Mutter und die Schwestern nähen, will das kleine Mädchen auch mit Nadel und Faden hantiren; wenn Kuchen gebacken werden, verlangt es auch ein Stückchen Teig; freilich ist der kleine Producent binnen kurzem auch Consument, noch ehe das Product in den Backofen gelangt; dem

liegt unstreitig ein Gemeinschaftstrieb zu Grunde, wo andere thätig sind, möchte es auch mitthätig sein.

Eine zweite Form, in welcher der Nachahmungstrieb sich wirksam erweist, und die weit über jene erste Periode hinausreicht, ist das Spiel, in soweit es eben darin besteht, daß Thätigkeiten der Erwachsenen nachgebildet werden. Wenn der Knabe sein Steckenpferd oder seinen Wiegengaul reitet, wenn er seine Bleisoldaten in Schlachtordnung stellt, wenn das Mädchen seine Puppe bemuttert oder in der Puppenstube eine Kaffeevisite arrangirt, so liegt das Vergnügen darin, daß das Kind, weil es in der großen Welt noch nichts gilt, sich dafür eine kleine Welt schafft, an der es mit dem Bewußtsein glücklich ist, die dieselbe ordnende und beherrschende Macht zu sein. So fesselos darin die Phantasie sich ergehen kann, es sind doch immer Reminiscenzen aus der wirklichen Welt, aus denen es sich die seinige zusammensetzt. Anders sind auch diejenigen Spiele nicht zu deuten, die bekanntlich von Fröbel systematisirt und mit meist unpoetischen Versen decorirt worden sind, in welchen der Müller, der Seiler u. s. w. nachgeahmt oder auch Katze und Maus dargestellt wird; einerseits ergetzt sich das Kind an dem Gedanken, für eine Weile ein Müller oder gar dessen Rad zu sein, anderseits aber macht ihm gerade der ungeheure Contrast zwischen dem Nachbild und dem Urbild Spaß; man könnte dies fast mit dem Vergnügen vergleichen, das uns eine gute Carricatur gewährt. Ein ganz anderer Ernst ist es aber, wenn der Knabe seine Kameraden zu einem Bataillon formirt und als Commandant an ihrer Spitze schreitet; da dünkt er sich ein Mann zu sein, und durch dieses momentane Bewußtsein steigert sich das Vergnügen des Sich-Tummelns um so mehr, je mehr es sich vom bloßen Springen und Ringen zu einer militärischen Form erhebt. Die bloße Bewegung und Kraftübung, die dem Körper Bedürfnis ist, gewinnt dadurch einen höheren poetischen Charakter.

Was den beträchtlichen Schritt anbelangt, der von diesen höchst naturwüchsigen und improvisirten Actionen zum wirklichen Schauspiel führt, so ist dieser schon in dem Art. Dramatische Aufführungen, B. II. S. 25—30 besprochen. Hieher dagegen gehört noch folgendes:

1. Aufgeweckte Kinder haben ein scharfes Auge, um an den Personen, an deren Anblick sie nicht von der Wiege auf gewöhnt sind, jede Eigenheit der Stimme, der Redensart, des Ganges, der Geberde warzunehmen und dieses Wargenommene sofort zu ihrem eigenen und zu anderer Vergnügen nachzuahmen. Bei manchen ist es das angeborne Talent der Komik, was sich darin bethätigt; außerdem aber hat dieses Nachahmen darum einen so starken Reiz, weil sich damit die Jugend einigermaßen schadlos hält für den Zwang, den ihr die Auctorität eines Lehrers, Vorstehers, Predigers auferlegt; man muß das als eine Art Jägerrecht passiren lassen, von dessen Anwendung auch der geachtetste, unter der Jugend populärste Mann nicht freigesprochen ist. Besser ist es freilich — und der gesammte Lehrstand darf sich das sagen — wenn ein Mann in solcher Stellung keine Eigenheiten dieser Art an sich hat, d. h. sich von solchen Manieren, die man, im Unterschiede von Gewohnheiten, Angewohnheiten nennt, freihält, und jeder von uns thut wohl, sich auch in dieser speciellen Beziehung selber scharf zu beobachten, wie wir auch unseren Frauen es vielmehr danken, als übelnehmen sollten, wenn sie uns zeitig auf dergleichen Schwachheiten aufmerksam machen. Nimmt aber bei einem Jungen dieses Nachahmen den Charakter des Spottes, der Verhöhnung an, womit die innere Achtung und Liebe nicht mehr zusammenbestehen kann, dann muß selbstverständlich jedes Mittel angewendet werden, um solchem Gelüste gegenüber wenigstens die äußere Ehrerbietung zu erzwingen; damit wird auch der inneren wieder eher Raum gemacht.

2. Es giebt aber weiter eine Neigung zur Nachahmung, womit es dem Kinde vollkommener Ernst ist. In einem Ort erscheint ein neuer Lehrer, Prediger ꝛc., der ihm imponirt; der Mann hat z. B. eine eigenthümliche Handschrift: sie wird nachgeahmt; wie er seine Bücher hat binden lassen, möchte ein Junge, der noch kaum ein Dutzend Bücher sein eigen nennen kann, sie auch in Reih und Glied beisammen sehen. Wie der

Pfarrer das Evangelium liest, das Vater Unser betet, das kann einem jungen Ohr so neu sein, und so wohl gefallen, daß sofort ebenso gelesen und gebetet wird. Was in diesem Fall zur Nachahmung reizt, ist theils das Charakteristische, Originale schon als solches, theils die Bereicherung, der Fortschritt über das Gewohnte hinaus, den der Knabe zu thun glaubt. Wofern solch eine Nachahmung nicht zur Thorheit wird, indem z. B. eine gute Handschrift dadurch verdorben oder ein übler Kanzelton angenommen wird (nicht alle Muster dieser Art sind ja mustergültig), kann man die Liebhaberei gewähren lassen; der selbständige Geist wird sich zu rechter Zeit schon wieder herausarbeiten. Weniger zu hoffen ist dies letztere in dem Fall, wenn in höheren Lehranstalten, namentlich auf der Universität, ein Schüler sich zum Lehrer in solche Abhängigkeit versetzt, daß er dessen Ansichten unbedingt wie ein Evangelium sich aneignet, daß er namentlich die Terminologie desselben zu seiner eigenen Sprache macht und nun meint, weil er diese zu handhaben verstehe, so sei er aller Weisheit Meister. Für die Wissenschaft ist es niemals ersprießlich, wenn sich z. B. eine philosophische, eine theologische, eine medicinische Schule aus solch blinden Nachbetern bildet, die dann um so fanatischere Parteimenschen werden, je weniger Selbständigkeit sie sich bewahrt oder wieder errungen haben. Ebenso hat es sich immer gezeigt, daß, wenn ein junger Theolog, z. B. die Predigtmanier eines Mannes nachahmt, der ihm als ein Ideal erscheint, alsdann die Copie gerade die schwache Seite des Originals repräsentirt; was bei diesem der Ausdruck der vollen Selbständigkeit und darum aus einem Guß ist, das bekommt man vom Nachahmer eben nur als Abklatsch und in Fetzen zu vernehmen. Deshalb stehen Männer, wie Schleiermacher als Lehrer so hoch, weil sie keine Schule stiften wollten; von solchen Führern gehen wohl Träger ihres Geistes, nicht aber ihres Costümes aus.

3. Endlich aber giebt es Dinge, in Bezug auf welche die Nachahmung nicht dem eignen Trieb des Zöglings überlassen bleiben darf, sondern geradezu gefordert werden muß. Das Zeichnen, ja schon die Elemente des Schreibens lernt jeder nur durch's Copiren von Vorlagen; ein Musikschüler muß den Clavieranschlag, den Bogenstrich erst sehen und hören, um ihn zu lernen, und wird weiterhin, wenn er die Composition studiren will, die Methode eines Meisters in einer Fuge, in der Instrumentation u. s. w. nachahmen müßen, um zur freien Handhabung der Kunstmittel zu gelangen. Und wenn wir es auch jetzt nicht mehr als das Kennzeichen höchster Gelehrsamkeit ansehen, daß man ein ciceronianisches Latein schreiben, d. h. die eingelernten Phrasen gleichgültig gegen den Inhalt in möglichst großer Menge produciren kann, so wird der Schüler doch nicht anders zur tüchtigen Handhabung einer Sprache gelangen, als dadurch, daß er sich, wo z. B. eine deutsche Redeweise in eine lateinische umzusetzen ist, solcher Stellen in classischen Mustern erinnert und darum diese sich vorher eingeprägt hat, in welchen für einen ähnlichen Gedanken ein specifisch lateinischer Ausdruck ihm vorgekommen ist. Auch in der Muttersprache wird eine gute Diction nur dadurch erreicht, daß sich der Schüler (und wie oft noch der Mann! — denn auch in diesem Stück hat man sein Leben lang zu lernen) beim Lesen die ausdrucksvollen Redeweisen merkt und am rechten Orte zur Verwendung bringt. Wer die Gabe originneller Sprache empfangen hat, wird gerade hieran sich ausbilden, d. h. es ist auch hiebei nicht auf blindes Nachsprechen abgesehen. — In so weit aber die Nachahmung sich auf sittliche Vorbilder beziehen soll, ist darüber in dem Art. „Beispiel" (B. I. S. 484—487) von Grube bereits das Richtige gesagt, womit noch dessen Abhandlung, „von der Macht des Beispiels" (in seinen pädagogischen Skizzen „von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehent" Leipzig 1855, S. 139—155) zu vergleichen ist. Wir haben nur weniges beizufügen. Grube sagt (in der angeführten Schrift S. 141), man habe in einer Familie gewonnenes Spiel, wenn unter mehreren Geschwistern das älteste wohlgerathen sei. So allgemein dürfte dieser Satz doch kaum der Erfahrung entsprechen. Das Beispiel der älteren Familienglieder überhaupt wirkt immerhin auf die jüngeren unbewußt ein; diese thun vieles, weil sie es nie anders gesehen haben; es ist weniger ein eigentlicher Nachahmungstrieb, der dies

bewirkt, als die Unwiſſenheit darüber, daß man dies und jenes auch anders thun und unterlaſſen könne. Ferner aber wird ein jüngeres Kind etwas, was ihm für ſeine Perſon unangenehm iſt, wohl ſchwerlich jemals einzig aus dem Grunde dennoch thun, weil es ſieht, daß das ältere Geſchwiſter dasſelbe thut; kennt man doch Beiſpiele, daß ein kleiner Knabe, dem das Verhalten eines älteren als beſchämendes Muſter vorgehalten wird, einfach erwidert: „wenn ich der wäre, ſo würde ich's auch anders machen"; ſolch ein kleiner Junge bildet ſich alſo ſchon ein, daß nun einmal er eine andere Naturbeſtimmtheit habe, als der andere, mithin unmöglich ſo tugendhaft ſein könne wie dieſer. Nicht wohlgethan iſt es, wenn Eltern oder Lehrer eines der Kinder wiederholt oder permanent den Andern als Muſter zur Nachahmung vorſtellen; denn die Wirkung bleibt nicht aus, daß dieſer Tugendſpiegel Gegenſtand des Haſſes der andern wird, oder daß ſie es doch auf jede Weiſe drauf anlegen, auch an ihm Flecken zu entdecken, durch welche jene Nachahmungswürdigkeit ſinken würde und ſie aufs neue berechtigt wären, zu bleiben, wie ſie ſind. — Daß in Schulen und Inſtituten ſehr viel gewonnen iſt, wenn eine Anzahl von Zöglingen allen übrigen zum Vorbild dient, ſei hier nur berührt; denn wenn dieſe wirklich einen erfreulichen Einfluß auf die übrigen ausüben, ſo iſt es in dieſem Fall doch nicht der Nachahmungstrieb, auf den jene Vorbilder wirken, es iſt vielmehr der von dieſen hervorgerufene oder beherrſchte Claſſengeiſt, alſo einerſeits das von ihnen erregte und in beſtimmte Richtung gebrachte allgemeine Ehrgefühl, andererſeits aber die ſittliche Auctorität vielleicht weniger, aber energiſcher Perſönlichkeiten, welcher ſich die andern unwillkürlich oder, wenn auch mit inneren Widerſtreben, doch im Gefühl der Machtloſigkeit unterwerfen.

Ein Gebiet der Nachahmung haben wir abſichtlich oben noch nicht berührt, weil es nicht dem Kindesalter eigentlich angehört — die Mode. Von ihr war ſchon in dem Art. Mädchenerziehung, Bd. IV. S. 534 f. die Rede; da ſie jedoch in viel weiterem Umfang ihre despotiſche Macht ausübt, — iſt doch ein Jüngling oder gar ein Mann, der dieſer Göttin huldigt, d. h. ein Zierbengel, ein noch widerlicheres Geſchöpf als eine Modenärrin — ſo wird hier noch ein Wort über dieſen Gegenſtand zu ſagen ſein. Man iſt darum noch kein Mönch, wenn man ſich über die allgemeine ſklaviſche Unterwerfung unter die Tyrannei der Mode ärgert; nicht, daß einer und eine ſich kleiden wie die andern, iſt das Falſche und Unwürdige, ſondern daß, was eine Pariſer Schneiderin für ſchön zu erklären beliebt, ſofort in aller Welt gläubig hingenommen und eifrig nachgemacht wird, auch wenn es das Geſchmackloſeſte wäre und ausſieht, wie wenn ſich eine wilde Phantaſie expreß darauf gelegt hätte, das zu erſinnen, was einen Menſchenleib am häßlichſten entſtellt — und daß mit jeder Saiſon wieder neue Erfindungen gleichen Werthes gemacht und angenommen werden; daß hiedurch die nationalen und provinciellen Volkstrachten, die doch wenigſtens Charakter, wenn nicht wirkliche Schönheit hatten, verdrängt werden: das iſt das Aergerliche an der Sache.*) Nun kann ſich der Einzelne dieſem Uebel freilich nicht entgegenſtemmen; würde er dies an ſeiner Perſon und durch väterlichen Zwang auch an ſeiner Familie thun, ſo käme gerade hiedurch zu Tage, daß er in etwas an ſich gleichgültiges einen allzuhohen Werth ſetze; es wäre abermals eine Eitelkeit, die ſich darin verriethe, wogegen der Vernünftige ſich hütet, irgend welche Aufmerkſamkeit zu erregen, die ſeiner Kleidung gilt. Dies letztere iſt oft gerade der Grund, warum Knaben in einem gewißen Alter ſich gegen einen neuen und neumodiſchen Anzug

*) H. Hauff ſagt in ſeiner Schrift: Moden und Trachten, 1840, S. 103: „Jedes nationale Coſtüm, auch das für uns zurückſtoßendſte und abgeſchmackteſte hat ſeine Poeſie, und das Auge findet überall ſchnell die Individuen heraus, welche durch natürlichen Geſchmack und ungelernte Kunſtgriffe die Träger dieſer Poeſie ſind. Unter dieſen Umſtänden fragt es ſich nicht, was man trägt, ſondern wie man das Gegebene trägt; bei der Modetracht iſt es gerade umgekehrt. Hier iſt die Baſis des Bleibenden, des Gegebenen, des ſich von ſelbſt Verſtehenden zu ſchmal, und auf ihr ruht ein buntes Aggregat zufälliger Motive, ein maßloſes Gebäude, weshalb es auch jeden Augenblick theilweiſe einſtürzt."

sträuben, weil sie fürchten, aufzufallen und unter Ihresgleichen verlacht zu werden. Allein wenn man sichs eben gefallen lassen muß, mit dem Strom zu schwimmen, so wird doch der Erzieher darauf hinarbeiten, daß der Zögling nicht meint, alles neue in diesem Fach nachahmen zu müßen; er wird ihm den Grundsatz beibringen, niemals der Erste sein zu wollen, der einer neuen Mode huldigt, und wenn sie allgemein geworden ist, also eben das Zurückbleiben auffallen würde, dann wenigstens jedes Uebermaß und alles unvernünftige, alles unschöne zu meiden, wodurch hernach auch die Uebergänge von einer allmählich verschwindenden Mode zur neuen unmerklicher werden. Wenn aber in diesem Stück der Nachahmungstrieb ein Individuum beherrscht, dann haben wir nichts dagegen, daß man selbigem Individuum zwar nicht die leibliche Abstammung vom Affen, aber doch die innere, physische Verwandtschaft mit ihm Schuld giebt; und wenn, wie man auf den Promenaden der Großstädte, der Badeorte u. s. w. so oft sehen muß, die Kinder vornehmer oder vornehmthuender Eltern aufgeputzt sind wie Affen, so kann man solche Geschöpfe, statt mit Bewunderung, nur mit Mitleiden ansehen, weil sie dem Nachahmungstrieb der Alten geopfert werden. **Palmer.**

Nachtrag,

enthaltend diejenigen Artikel, welche s. Z. an den Schluß des Werkes verwiesen worden sind. Diese Artikel — Dänemark, Italien, Knabenseminare, lateinische Sprache, Rußland, Sprache, Vernunft, Zwingli — können jedoch nicht in alphabetischer Ordnung zum Abdruck kommen, sondern nur in der Reihenfolge, wie sie der Redaction zur Verfügung stehen.

Das Unterrichts- und Erziehungswesen in Dänemark. Geographisch-statistische Vorbemerkung. Das Königreich Dänemark innerhalb der Grenzen, die es durch den Frieden 1864 erhalten hat, besteht wesentlich aus 2 Haupttheilen, den Inseln und der Halbinsel Jylland.*) Beide gehören der fruchtbaren germanischen Tiefebene an, sind aber mit Ausnahme der Inseln Lolland und Falster keineswegs ganz flach, sondern bieten größtentheils eine Abwechslung von Höhen und Niederungen dar, obgleich die ersteren eben nicht bedeutend sind. Die Inseln sind der zwar kleinere, aber von der Natur in jeder Hinsicht begünstigtere Theil, bestehend aus zwei größeren Gruppen. a) die själlandsche, zu welcher außer vielen kleineren die größeren Inseln Själland, Lollane, Falster, Möen und Samsö, b) die fyensche, zu denen Fyen, Langeland, Taasinge Aerö und viele kleine gehören. Dazu kommt noch c) die isolirt mit der Gruppe Christiansö östlich in der Ostsee gelegene, in ihrer geologischen Formation ganz von den übrigen dänischen Landen abweichende und in dieser Hinsicht zu Schweden gehörende Insel Bornholm. Die Halbinsel Jylland ist längs der Ostküste ebenfalls fruchtbar, enthält aber in der Mitte dürre und unfruchtbare baumlose Heiden und an der Westküste viel Flugsand. Sie steht zwar jetzt noch in allem hinter den Inseln zurück, hebt sich aber rascher als diese und ist wegen ihrer Größe unbedingt das Hauptland der Dänen. Areal und Bevölkerung sind:

Bevölkerung 1870.

	Areal	Städte			Landdistricte			Total	Auf 1
	Q.-M.	Männl.	Weibl.	Summe	Männl.	Weibl.	Summe		Q.-M.
Inseln . . .	236,01	145,309	161,671	306,980	341,141	347,517	688,658	995,638	4219
Jylland . .	458,29	54,262	56,000	110,262	338,846	338,819	677,665	787,927	1719
Dänemark . .	694,30	199,571	217,671	417,242	679,987	686,336	1,366,323	1,783,565	2569

*) Fremde Namen zu verdeutschen halte ich für unrecht und wende daher überall die dänischen an, wie Jylland (Jütland), Själland (Seeland), Fyen oder Fyn (Fünen oder Fühnen), Kjöbenhavn (d. i. Kaufhafen und daher sehr schlecht ins Deutsche übersetzt mit „Kopenhagen"). Als sprachliche Notiz erlaube ich mir noch hinzuzufügen, daß Sund (d. i. Meerenge) und Belt oder schwedisch Bält (d. i. Gürtel) in den skandinavischen Sprachen Neutra sind, und daß daher die Beibehaltung dieses Genus auch im Deutschen richtig sein würde.

Von den 68 Städten bildet die Hauptstadt Kjöbenhavn (havn spr. haun) einen eigenen Verwaltungsbezirk mit 83,876 männlichen und 96990 weiblichen, Summa 180,866 Einwohnern (wozu man noch das jetzt ganz mit den Vorstädten verwachsene Dorf Frederiksberg mit 7638 männl., 8647 weibl., Summe 16,285 Einwohnern rechnen könnte, obgleich es nicht zu dem Verwaltungsbezirke gehört). Uebrigens ist Dänemark in administrativer Hinsicht in 18 Aemter getheilt, nemlich die Inseln in 9: Kjöbenhavn, Frederiksborg, Holbäk, Sorö, Prästö (diese 5 umfassen die Inseln Själland, Möen, Samsö und viele kleinere), Maribo (Lolland und Falster), Bornholm (die Insel gl. N.) und Odense und Svendborg (die fyensche Inselgruppe), die Halbinsel Jylland ebenfalls in 9: Hjörring, Thisted, Aalborg, Viborg, Randers, Aarhus (noch vor kurzem bestehend aus den beiden jetzt vereinigten Aemtern Aarhus und Skanderborg), Veile, Ringkjöbing und Ribe. Die in dem Umfange eines jeden Amtes gelegenen Städte gehören zwar zu demselben, bilden aber eigene Communen mit städtischen Obrigkeiten.

In kirchlicher Hinsicht ist das Land in 7 Stifter getheilt, jedes mit einem Bischof an der Spitze, nemlich die Inseln in 3 (Själland, wozu auch Bornholm gehört, Fyen und Lolland—Falster) und Jylland in 4 (Aalborg, Viborg, Aarhus und Ribe).

Zum Verständnis des Folgenden mögen hier nur noch ein paar Erklärungen stehen.

Ein Riksdaler dänisch, getheilt in 6 Mark à 16 Schillinge, ist gleich ½ Speciedaler norwegisch, etwas weniger als 2 Riksdaler Riksmynt schwedisch, ungefähr ¾ Thaler preußisch Courant.

Hartkorn oder Tonne Hartkorn ist eine um der Besteuerung willen schon im J. 1644 in Dänemark eingeführte, seit 1840 revidirte Bezeichnung der Größe und des Werthes der Güter. Bei der Bonitirung des Bodens nahm man als Normalboden den besten an, welchen man finden konnte, und bezeichnete die Güte desselben mit der Zahl 24 und so die des schlechteren stufenweise herab bis 1 oder noch tiefer auf einen Bruchtheil von 1; von dem besten Boden, der sich aber nirgends durchweg auf einem Gute, geschweige denn in einem Kirchspiel findet (am höchsten taxirt sind die Kirchspiele Frederiksberg auf Själland und Sönder Alslev auf Falster zu 20) gehen auf 1 Tonne Hartkorn von Aeckern und Wiesen 72,000 Quadratellen oder 5⅐ Tonnen Land à 14,000 Quadratellen und von Wäldern das Doppelte; auf der Insel Bornholm aber nur 49,000 Quadratellen oder 3½ Tonnen Land. Da nun nach der abnehmenden Güte des Bodens die Tonne Hartkorn an Areal zunimmt, so läßt sich leicht einsehen, daß dies ein sehr unbestimmtes Flächenmaß ist, welches eigentlich nur die Güte und die Fruchtbarkeit des Bodens genau angiebt. In dieser Hinsicht stehen die Inseln weit über Jylland: dort gehen auf 1 Tonne Hartkorn von 6¾ bis 32¼ oder durchschnittlich 10 Tonnen Land, hier aber von 8 bis 244 oder durchschnittlich 26¼, für ganz Dänemark durchschnittlich 17¼ Tonnen Land. Bei dieser Berechnung ist das nördlichste ländliche Kirchspiel in Jylland, Skagen, welches fast ganz aus Flugsand besteht, gar nicht berücksichtigt; dieses enthält nemlich ein Areal von 8550 Tonnen Land (9980 = 1 geogr. Quadrat-Meile) und ist nur zu 8⅝ Tonnen Hartkorn angesetzt. Im J. 1860 betrug das Hartkorn auf den Inseln außer Bornholm für Aecker, Wiesen und Wälder 203,809 und in Jylland 171,206, in ganz Dänemark also 375,069 Tonnen, wozu für Bornholm noch 8780 bornholmische oder 6048 dänische Tonnen hinzugelegt, sowie außerdem für die abgetretenen Ortschaften 3423 abgenommen, aber für die hinzugekommenen 4615 hinzugelegt werden müßen, so daß also auf ganz Dänemark 382,309 Tonnen Hartkorn kommen.

Der folgenden Darstellung liegt ein um 1860 abgefaßtes Manuscript des um das höhere Schulwesen Dänemarks (s. u.S. 719) hochverdienten Prof. Dr. C. F. Ingerslev zu Grunde, der auch u. a. ein nordisches Conversations-Lexikon in dänischer Sprache herausgegeben hat, 1845 Rector an der Gelehrtenschule in Kolding und nach Aufhebung derselben, 1856, an der Kathedralschule in Aarhus, gest. den 2. Februar 1868. Dieses kam der Redaction allzu spät zu, um an der richtigen Stelle unter dem Buchstaben D. verwendet werden zu können, und hat neuerdings wiederum in Dänemark allzu lange auf

die nothwendigen zeitgemäßen Zusätze warten müßen, um unter dem gemeinschaftlichen Namen „Skandinavien" mit Schweden und Norwegen Verwendung zu finden; zuletzt ist dasselbe dem Unterzeichneten zugekommen, und er hat es, besonders in denjenigen Theilen, welche die Volksschulen betreffen, (im J. 1871) gänzlich umgearbeitet und die neuesten Bestimmungen hinzugefügt, wozu ihn der Herr Kammerassessor K. A. Bregendahl, der eigentliche Chef des statistischen Bureaus in Kjöbenhavn, in den Stand zu setzen die Güte gehabt hat durch die Zusendung nicht allein der den Gegenstand betreffenden gesetzlichen Bestimmungen, sondern auch werthvoller handschriftlicher Anzeichnungen und Fingerzeige.

Aus der Darstellung dürfte sich ergeben, daß Dänemark trotz der empfindlichen Verluste, die es in diesem Jahrhunderte erlitten hat und die seinen Umfang und seine Macht bedeutend verringert haben (1801: Bombardement von Kjöbenhavn durch die Engländer; 1807 dreitägiges Bombardement der Stadt und Hinwegführung der ganzen dänischen Flotte durch dieselben; 1814 Verlust von ganz Norwegen nach der Theilnahme an dem Kriege gegen Napoleon I. als Bundesgenosse desselben; 1848 und 1849 Krieg mit den Herzogthümern Schleswig, Holstein und Lauenburg sowie mit Preußen; 1857 Verlust des einträglichen Sundzolls gegen einen Ersatz von über 30 Millionen dän. Rthlr., 1864 Verlust der Herzogthümer nach einem blutigen und kostspieligen Kriege mit Preußen und Oesterreich), dennoch im Innern stark und im Stande gewesen ist, dem wichtigsten Zweige des Staatenlebens, der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend, seine Blicke zuzuwenden, um diese dem Ziele der Vollkommenheit näher zu führen. Es ist dies ein Beweis nicht nur von der guten Staatshaushaltung und dem vortrefflichen Zustande der Finanzen, sondern noch mehr von dem wissenschaftlichen Sinne und der hohen Cultur des Volkes.

Quellen und Literatur. Kirkeordinantsen, givet af Kong Christian den III. i Aaret 1537, d. i. die Kirchenordinanz, gegeben von dem Könige Christian III. im J. 1537 (nach der Einführung der Reformation in Dänemark). — Erik Pontoppidan Annales ecclesiae Danicae diplomatici oder Kirchenhistorie des Königreichs Dänemark, 4 Bde. in 4, Kopenhagen 1741—52 (in deutscher Sprache). — Rasmus Nyerup: historisk-statistisk Skildring af Tilstanden i Danmark og Norge i ældre og nyere Tider, d. i. historisch-statistische Schilderung der Zustände in Dänemark und Norwegen in älteren und neueren Zeiten, 5 Bde., 8, Kjöbenhavn 1803—6, enthaltend: Bd. 1: Culturens Fremskridt samt Bondens og Borgarens Forfatning, d. i. Fortschritt der Cultur, sowie die Lage des Bauers und des Bürgers; Bd. 2: Udsigt over Fädrelands Litteratur i Middelalderen, d. i. Ueberblick über die Literatur des Vaterlandes im Mittelalter; Band 3 erste Hälfte: Udkast til en Historie om de latinske Skoler i Danmark og Norge fra Reformationen af og til 1804, d. i. Entwurf einer Geschichte der lateinischen Schulen in Dänemark und Norwegen von der Reformation bis 1804; Band 3 zweite Hälfte: Kjöbenhavns Universitäts Annaler fra Reformationen af og til 1805; Bd. 4: Oversyn over Fädrenelandets Mindesmärker fra Oldtiden, d. i. Uebersicht über die Denkmäler des Vaterlandes aus dem Alterthume. (Also behandelt nur Bd. 2 den vorliegenden Gegenstand). — N. Faber, Dr. Theol. u. Philol., Bischof im Stift Fyen, † 1848: Forsög til et Overblick paa Almueskoleväsenet i Danmark u. s. w., d. i. Versuch zu einem Ueberblick über das Volksschulwesen in Dänemark, Odense 1832. — Vilh. Rothe, Dr. Theol., Propst zu Vemmelev in Själland: Det danske Almueskoleväsen og dets Reform, d. i. das dänische Volksschulwesen und dessen Reform, Kjöbenhavn 1852. — J. M. Meier (Seminarlehrer zu Skaarup, jetzt Propst zu Verninge, beides auf Fyen): Grundsteen til den nye Skolebygning, d. i. Grundstein zu dem neuen Schulgebäude, Odense 1852 (ein motivirter Vorschlag zu Verbesserungen im dänischen Volksschulwesen). — Ueber das gelehrte Schulwesen. Es werden von jeder höheren Schule alljährlich Schulprogramme herausgegeben, welche Schulnachrichten, gewöhnlich auch eine Abhandlung über Schulfragen, geschichtliche Mittheilungen oder Aehnliches enthalten. Darunter sind besonders wichtig die von dem Prof. Mag. Martin Hammerich, Vor-

steher der Bürgerschule in Christianshavn (Kjöbenhavn) 1842—67 herausgegebenen 26 Programme, ein solches für jedes Jahr, gesammelt in Smaaskrifter om Cultur og Underviisning, Bd. 3, Kjöbenhavn 1866 mit dem besonderen Titel: Den lärde Skole og dens Reform, Realskolen, Landsbyskolen. Die wichtigsten Abhandlungen über Schulfragen darin sind: Om de lärde Skolers Reform 1844, Om Realskolens Väsen 1845, Bidrag til Forhandlingerne om de fremtidige Afgangspröven 1851, Grundplan for Skolens Underviisning 1858. Nogle praktiske Spörgsmaal i Skolesagen 1859, Om Afgangspröve ved Skolen 1866. — C. F. Ingerslev: Om det lärde Skoleväsens Tilstand i nogle Tydske Stater og i Frankrig, tillige med Betragtninger og Forslag angaaende det lärde Underviisningsväsen i Danmark. Kjöbenhavn 1841, d. i. Ueber den Zustand des gelehrten Schulwesens in einigen deutschen Staaten und in Frankreich, nebst Betrachtungen und Vorschlägen betreffend das gelehrte Unterrichtswesen in Dänemark. —

Königliche Verordnungen und offene Briefe nebst anderen gedruckten Anordnungen von 1670 bis 1849 sind herausgegeben von J. H. Schau (Bd. 1—18) und J. L. Kolderup-Rosenvinge Bd. 19—25 (wovon 25 das Register enthält) in 8. — Eine Fortsetzung davon bilden die von F. Algreen-Ussing gesammelten und herausgegebenen Love og Anordninger samt andre offentlige Kundgjörelser, Danmarks Lovgivning vedkommende, Kjöbenhavn 1850—70, d. i. Gesetze und Verordnungen nebst andern öffentlichen Bekanntmachungen, die Gesetzgebung Dänemarks betreffend, für jedes Jahr 1 Band. — Eine nicht so weitläufige Sammlung ist die auf Veranstaltung des Unterrichtsministeriums von dem Etatsrath C. S. Klein in 8 Bänden herausgegebene der noch jetzt geltenden Gesetze und Verordnungen von allgemeinem Interesse (Samling af endnu gjældende Love og Anordninger ꝛc. af mere almindelig Interesse; davon enthalten Bd. 1: 1683—1774, Bd. 2: 1775—1813, Bd. 3: 1814—1833, Bd. 4: 1834—1848, Bd. 5: 1849—1859, Bd. 6: 1860—1864, Bd. 7: 1865—1869, Bd. 8 (wovon aber bis jetzt nur das erste Heft erschienen ist) 1870—1874). — Eine Fortsetzung von Kolderup-Rosenvinge's und Schwartzkopf's Sammlinger af Konglige Rescripter og Resolutioner ꝛc. Geistligheden i Danmark vedkommende, d. i. die Geistlichkeit in Dänemark betreffend, sind die von dem Bevollmächtigten im Kirchen- und Unterrichtsministerium H. V. Skibsted herausgegeben: Love og Expeditioner vedkommende Kirke-och Skoleväsen, Bd 1 (1857—59), Kjöbenhavn 1869, Bd. 2 (1860—61) ib. 1870.

Ueber die Universität und das gelehrte Schulwesen: Jac. Baden: Kjöbenhavns Universitets Journal for Aarene 1793—1801, 9 Bde. in 4, Kjöbenhavn 1799—1801. — L. Engelstoft: Universitets- og Skole-Annaler, 14 Bde. in 8, ib. 1806—13; derſ. Efterretninger (Nachrichten) angaaende Kjöbenhavns Universitet, Sorö Akademi og de lärde Skoler 1814—22; ib. 1823 in 8 (nicht mehr erschienen als dieser erste Jahrgang). — H. P. Selmer: Akademiske Tidender eller Samling af Efterretninger vedkommende Kjöbenhavns Universitet, Sorö Akademi, og de lärde Skoler samt de dermed forbundne Anstalter siden 1824 (d. i. Sammlung von Nachrichten, betreffend die Universität in Kopenhagen, die Akademie in Sorö und die Gelehrtenschulen nebst den damit verbundenen Anstalten seit 1824), ib. Thl. 1—3, 1833—35, Bd. 4: 1836—41 in 8. — derſ.: Kjöbenhavns Universitets Aarbog (Jahrbuch) for Aarene 1837—49, 11 Bde. 8, und Supplement dazu für 1848. — A. C. P. Linde: Meddelelser angaaende Kjöbenhavns Universitet, den polytechniske Läreanstalt, Sorö Akademi og de lärde Skoler i Danmark 1849—56, 8 Hefte in 8, ib. 1857—64. — Die Fortsetzung 1857—63, bis jetzt 4 Hefte, ib. 1865—70, berücksichtigen nur die Universität.

Ueber das Volksschulwesen: H. V. Skibsted: Almueskoleväsenet i de danske Kjöbsteder og Landdistrikter, framstillet efter de derom gjældende Regler (d. i. das Volksschulwesen in den dänischen Städten und Landdistricten, dargestellt nach den darüber geltenden Regeln, ib. 1866. Vgl. Bergsö's Statistik, Bd. 4 S. 782—794. — Statistik über dasselbe: Om Almueskoleväsenet paa Landet i Danmark 1857 in Meddelelser fra det statistiske Bureau (d. i. Mittheilungen von dem statistischen Bureau), Sammling 5

1859, sowie Om Almueskoleväsenet i Kongeriget Danmark 1867 (sowohl auf dem Lande als auch in den Städten) in der 9. Sammlung der Mittheilungen des statist. Bureaus 1870, S. 105—226. Beretning om det Kjöbenhavnske Borger- og Almue-Skoleväsenets Tilstand, d. i. Bericht über den Zustand des kjöbenhavnschen Bürger- und Volksschulwesens. Davon ist seit 1844 alljährlich ein 70—80 Quartseiten starkes Heft erschienen.

Königliche Verfügungen, Gesetze ꝛc. 1) Ueber das Volksschulwesen: Frederik IV., 1699—1730: 1716: 12. Juni: Forordning anlangende danske Skoler og Skolholdere i Staden Kjöbenhavn (d. i. Verordnung betreffend dänische Schulen und Schulhalter in der Stadt Kjöbenhavn), näher bestimmt durch das Rathhausplacat vom 17. August 1789 und verändert durch das Reglement für Kjöbenhavn vom 29. Juli 1814. — 1721, 28. März: a. Instruction for Skolemestrene i Rytterdistrikterne, d. i. Instruction für die Schulmeister in den Reiterdistricten (s. u. Geschichtliches) und b. Instruction for Presterne angaaende Sognets Skoler, d. i. Instruction für die Geistlichen, die Kirchspielsschulen betreffend. — Christian VI., 1730—1746: 1739 den 23. Januar: Forordning om Skolerne paa Landet i Danmark, sowie Instruction for Degne (Küster) og Skolemestre (beide auch für Norwegen, vgl. Bd. 8, S. 794), verändert und moderirt durch das Kanzleiplacat vom 29. April 1740. — Frederik VI., 1808—1839: 1814 den 29. Juli: a. Anordning om Almue-Skoleväsenet paa Landet i Danmark und b. Anordning om Almue-Skoleväsenet i Kjöbstäderne i Danmark, Kjöbenhavn undtagen, d. i Verfügung über das Volksschulwesen auf dem Lande und in den Städten mit Ausnahme von Kjöbenhavn. Diese beiden Verfügungen sind die noch jetzt geltenden Hauptgesetze; doch kommt zu der ersteren noch das Kanzleiplacat vom 27. August 1818 über den Sommer-Schulbesuch auf dem Lande hinzu. An demselben Tage erschien auch das Reglement for Almue- og Borger-Skoleväsenet i Kjöbenhavn, welches verändert worden ist durch die jetzt noch geltende Anordnung vom 20. März 1844, welche jedoch noch einige Veränderungen erlitten hat durch das Gesetz vom 29. December 1863. — Frederik VII., 1848—1863: 1855 den 2. Mai: Lov, indeholdende nogle forandrede Bestemmelser om Skolegangen og om Udskrivningen af Skolen, d. i. Gesetz, enthaltend einige veränderte Bestimmungen über den Schulbesuch und über die Ausschreibung aus der Schule, zu welchem 1864 den 30. September ein Zusatz gegeben worden ist. — 1856 den 8. März: Lov on nogle forandrede Bestemmelser for Borger- og Almueskoleväsenet i Kjöbstäderne og paa Landet, d. i. Gesetz über einige veränderte Bestimmungen für das Bürger- und Volksschulwesen in den Städten und auf dem Lande.

2) Für die Seminare gelten die Gesetze vom 15. Februar 1857 und 12. Januar 1858.

3) Ueber die Gelehrtenschulen (von hier ab eine deutsche Uebersetzung der dänischen Titel) Christian VI., 1730—1746: Verordnung in Ansehung dessen, wie viele lateinische Schulen in Dänemark und Norwegen beibehalten werden sollen, so auch wie mit der Information, der Prüfung Ingeniorum, dem jährlichen Examen und der Distribution der Stipendien ꝛc. in Zukunft verfahren werden soll. — Frederik V., 1746—1766: 1756 den 23. Juli: Verordnung in Ansehung der Aufnahme armer Kinder in die publiken lateinischen Schulen und Versendung derselben nach der Akademie, sowie der Prüfung Ingeniorum, Vertheilung der Stipendiorum ꝛc. — Christian VII., 1766—1808: 1775 den 11. Mai: „Verordnung betreffend die Verbesserung des Schulwesens bei den publiken lateinischen Schulen und was die studirende Jugend, welche sowohl von publiker als privater Information zur Akademie kommt, leisten soll." Durch diese Verordnung wurden die beiden vorhergehenden aufgehoben; sie selbst aber erhielt Zusätze und Veränderungen durch die Kanzleiplacate vom 22. März 1805 und vom 12. December 1806 und wurde aufgehoben von König Frederik VI., 1808—1839, durch die zum Theil noch jetzt geltende Verordnung, betreffend die Gelehrtenschulen in Dänemark und Norwegen vom 7. November 1809. — Die neueren Bestimmungen sind folgende: 1845 den 25. Juli: Provisorischer Plan für den durch die Königl. Verfügung

vom 9. Februar 1844 bestimmten erweiterten Unterricht in der Metropolitanschule zu Kjöbenhavn, der Kathedralschule zu Odense und der Gelehrtenschule zu Kolding; auf Königl. Befehl verfaßt von der Direction der Universität und der Gelehrtenschulen. — 1850 den 10. Mai: Bekanntmachung des Kirchen- und Unterrichtsministerium (gemäß Königl. Resolution vom 6. Mai) betreffend den Unterrichtsplan und die Examensbestimmungen für die Gelehrtenschulen in Dänemark. Diese hat einige Veränderungen erhalten durch die Bekanntmachungen vom 8. November 1858 und vom 30. November 1864. — 1866 den 31. Mai: „Bekanntmachung über die Ertheilung des Charakters (Zeugnisses) bei dem Abgangsexamen zur Universität und bei dem Abgangsexamen für studirende Schüler bei den gelehrten Schulen," wozu am 19. Mai 1870 Zusätze gegeben sind.

4) Ueber den besonderen Realunterricht an Gelehrtenschulen: 1855 den 18. Sept. „Bekanntmachung betreffend einen Unterrichtsplan für einen besondern Realunterricht an einigen von den Gelehrtenschulen des Königreichs Dänemark und ein Abgangsexamen über diesen Unterricht." — 1859 den 28. Mai: „Bekanntmachung in Betreff der Einrichtung eines Examens bei den Realschulen, entsprechend der Gesetzeskraft des bei der Universität zu Kjöbenhavn verordneten niedrigeren Grades des allgemeinen Examens." — 1870 den 19. Mai: „Bekanntmachung über eine Veränderung in den Forderungen bei dem allgemeinen Vorbereitungsexamen und bei dem Abgangsexamen mit Realschülern, beide von dem niedrigeren Grade."

5) Ueber das Examen zur Aufnahme bei der Universität in Kjöbenhavn giebt es folgende Gesetze: 1850 den 13. Mai „Bekanntmachung betreffend die Aufhebung des bisherigen Examen artium an der Universität zu Kjöbenhavn und die künftige Prüfung der Reife für diejenigen, welche nach der Vorbereitung in Privatschulen oder von Privatlehrern bei der Universität eingeschrieben werden wollen;" veränderd durch die oben bei den Gelehrtenschulen angeführte Bekanntmachung vom 30. Nov. 1864. — 1869 den 2. April: „Bekanntmachung betreffend die Anordnung eines Examens für diejenigen, welche, ohne sich dem Aufnahmeexamen bei der Universität oder dem Abgangsexamen an den Gelehrtenschulen unterworfen zu haben, bei der Universität als akademische Bürger eingeschrieben werden wollen." — Dieses Gesetz ist erweitert durch die Bekanntmachung vom 6. October 1869. — Für die Realisten ist am 1. August 1857 ein besonderes Examen höheren und niedrigeren Grades angeordnet worden. — Für die Universität ist die „Neue Fundation und Anordnung" vom 7. Mai 1788 noch jetzt das Hauptgesetz, wenn auch die meisten Einzelheiten durch eine Menge späterer Gesetze verändert worden sind.

Geschichtliches. Während des Mittelalters wurden in Dänemark eben so, wie in den meisten andern Ländern, bei mehren Klöstern, namentlich bei denen der Benedictiner und Dominicaner, sowie auch bei den Domkirchen Schulen gegründet; denn von den Klöstern gieng damals fast aller Schulunterricht aus. Dieser war beinahe ganz auf die Städte beschränkt, und auf dem Lande gab es gar keine Schulen. In den größeren Städten gab es außerdem noch „Lateinschulen," in denen der Unterricht in lateinischer Sprache, der einzigen Buch- und Schriftsprache der damaligen Zeit, ertheilt wurde, und die als Bürgerschulen dienten, sowie hie und da noch „Pögeskoler," d. i. Knabenschulen für kleinere Kinder, und dänische Schulen, „Skriveskoler", d. i. Schreibschulen (scholae vulgares) für die Kinder der ärmeren Classen. Nach der Einführung der Reformation wurden 1537 die Lateinschulen etwas verbessert und auch vermehrt, so daß es in jeder Stadt eine solche gab, in welcher neben der lateinischen Sprache auch in Religion, Schreiben und Gesang, in der obersten Classe auch wohl im Griechischen, in der Muttersprache aber gar nicht unterrichtet wurde. Diese Schulen waren also die eigentlichen und einzigen Bürgerschulen, neben welchen in einigen Städten auch noch die „Schreibeschulen" als Armenschulen unter der Aufsicht der städtischen Behörden beibehalten wurden, während die „Lateinschulen" unter der Geistlichkeit, zuletzt unter den Bischöfen, standen. Die „Knabenschulen" wurden ganz aufgehoben. Auf dem Lande

gab es nur sehr wenige Schulen: die Kinder mußten sich in die Städte begeben, wenn sie sich nicht mit dem dürftigen Unterrichte begnügen wollten, den der Küster (Degn) ertheilte, indem er einmal in der Woche die Jugend aus der Umgegend bald in dem einen, bald in dem andern Hofe versammelte und ihr dort den Katechismus so oft vorsagte, bis alle oder wenigstens einige derselben ihn auswendig konnten. In den Kirchspielen, welche in der Nähe der Städte lagen, verrichteten die Schüler der obersten Classe in den Lateinschulen den Küsterdienst als „Löbedegne" (Laufküster), aus welcher Gewohnheit die Einkünfte des „Degnekald" stammen, die noch heutiges Tages bei mehreren Gelehrtenschulen vorhanden sind. Diese Schüler begaben sich am Sonnabend auf das Land, hatten dort bei den Bauern freie Zehrung und versammelten wohl auch gelegentlich die Jugend, um dieselbe auf die angeführte Weise im Katechismus zu unterrichten. So verblieb es lang, bis im Anfange des vorigen Jahrhunderts hierin eine Verbesserung eintrat. Der König Frederik IV. errichtete durch das Gesetz vom 28. März 1721 für jeden der damaligen 12 Reiterdistricte*) 20, also im ganzen 240 Schulen, von denen jede einen fest angestellten Lehrer mit anständiger Wohnung und mäßigen Einkünften erhielt, und in denen im Lesen und in der Religion unterrichtet werden sollte. Diesem Beispiele folgten zwar mehrere Gutsbesitzer; im ganzen aber suchten dieselben (meist Adelige) den Unterricht des durchweg leibeigenen und äußerst hart behandelten Volkes eher zu hindern als zu fördern. Der König Christian VI. (1730—46) that viel für das Schulwesen: in der Verordnung vom 17. April 1739 hob er gegen 30 Lateinschulen in den kleineren Städten auf, vertheilte die Einkünfte derselben auf die übrigen Lateinschulen, die er bedeutend verbesserte, gründete anstatt der aufgehobenen neue dänische Schulen und befahl auch die Einrichtung ordentlicher Schulen auf dem Lande. Mit diesen aber sah es noch lange sehr traurig aus, da es den Gutsbesitzern überlassen war, die Lehrer zu halten und abzulohnen; ihnen aber fehlte dazu ziemlich allgemein der Wille und den leibeigenen Bauern, auf welche sie alle Lasten zu wälzen suchten, giengen die Mittel ab. Daher bestanden denn die Schulen zwar dem Namen nach, aber der Unterricht war im höchsten Grade elend, weil wegen der ganz unzulänglichen Besoldung sich fast nur pensionirte oder invalide Soldaten, zurückgekommene Handwerker, brodlose Gesellen, verabschiedete Diener, überhaupt solche Personen, von denen wenig oder nichts geleistet werden konnte, und auch diese nur interimistisch und auf kürzere Zeiten, als Schulmeister miethen ließen. Dem biedern und schlichten Volksfreunde, König Frederik VI. (Regent für seinen gemüthskranken Vater, Christian VII., 1784 bis 1808 und König 1808—39) gebührt das Lob, nicht nur in Dänemark die Leibeigenschaft, 1788, aufgehoben, sondern auch dem dänischen Volke ein wohlgeordnetes Schulwesen gegeben zu haben und zwar zuerst durch die Gesetze vom Jahre 1814, welche zwar durch spätere Gesetze und Verfügungen vielfach verändert worden sind, aber doch auch jetzt noch die Grundlage des dänischen Schulwesens bilden. Das erste Schullehrerseminar war bereits am 25. Juni 1790 auf Blaagaard in Nörrebro (einer Vorstadt von Kjöbenhavn) errichtet, aber 1809 verlegt nach Joenstrup, 2½ Meilen nordwestlich von Kjöbenhavn; das Gelehrtenschulwesen aber war durch den Schulplan von 1805 und durch das Gesetz vom 7. November 1809 neu organisirt worden.

I. Volksschulwesen. 1. Auf dem Lande. Das ganze Land ist in Schuldistricte oder Sprengel getheilt, und zwar im J. 1867 in 2399, von denen 1081 auf den Inseln und 1318 in Jylland, deren Zahl und Umfang durch feste, von dem Cultusministerium bestimmte Pläne geordnet wird. Jeder Schuldistrict hat wenigstens eine Schule mit einem Lehrer. Ist in einem Schuldistricte in einem Jahre die Zahl der schulpflichtigen Kinder auf über 100 angewachsen, so wird in der Regel noch eine zweite oder Nebenschule (Biskole) gegründet oder auch eine neue Schulstube mit einem Hülfs-

*) Dies waren große Gütercomplexe, 9 auf den Inseln und 3 in Jylland, veranschlagt zum Unterhalte der Cavalerie. Die ganze Einrichtung aber wurde 1763 aufgehoben, die Güter von 1764—1774 öffentlich versteigert und in Privatbesitzungen verwandelt, von denen mehrere zu den bedeutendsten im Lande gehören.

lehrer eingerichtet; wo aber, wie z. B. auf den großen Heiden und Flugsandfeldern in Jylland, die Bevölkerung so gering ist, daß für diese die Anstellung der erforderlichen Anzahl von Lehrern allzu kostspielig werden würde, wird ein „Umgangslehrer" für zwei oder drei Districte angestellt, der auf seinen Wanderungen von den Bewohnern der Districte Wohnung und Kost erhält, und dessen Gehalt auf dieselben vertheilt wird. Solcher Nebenschulen, jede mit einem Lehrer, giebt es (1867) 83, nemlich 63 auf den Inseln und 20 in Jylland, und solcher mit einem Lehrer für zwei oder mehre Schulen 220 (12 auf den Inseln und 208 in Jylland); außerdem giebt es in Jylland noch 79 Winterschulen, jede mit einem Lehrer, deren Schüler im Sommer die Hauptschule besuchen. Die Gesammtzahl der Volksschulen auf dem Lande ist also (1867) 2781 (1156 auf den Inseln und 1625 in Jylland). Diese Zahl ist jedoch keineswegs fixirt, sondern mit der Bevölkerung in steter Zunahme begriffen, obgleich sie mit dieser nicht ganz gleichen Schritt hält; im J. 1857, wo die Bevölkerung auf dem Lande in dem jetzigen Umfange des dänischen Staates etwa 1,215,000 betrug, kam auf 476 Bewohner eine Schule, 1867 aber bei einer Bewohnerzahl von etwa 1,364,000 auf 490 eine solche. In dieser Hinsicht findet gleichwohl in den beiden Haupttheilen des Landes ein bedeutender Unterschied statt: in Jylland ist die Zunahme der Bevölkerung größer, als die der Schulen: 1857 kam eine Schule auf 390, 1867 auf 413 Bewohner; auf den Inseln aber findet das Gegentheil statt: 1857 kam eine Schule auf 602, 1867 aber auf 599 Bewohner. Wollte man indessen aus diesen Angaben den Schluß ziehen, daß die Inselstifter hinsichtlich des Volksunterrichts weniger gut bedacht sind, als Jylland, so würde man fehlgreifen; es findet nemlich das Gegentheil statt, wenn man die dichtere Bevölkerung in jenen berücksichtigt: auf jede Quadratmeile kommen nemlich auf den Inseln 4,90, auf Jylland aber nur 3,56 Schulen. Auch hierin findet in den verschiedenen Aemtern, besonders auf den Inseln, ein großer Unterschied statt: während auf 1 QM. in Frederiksborg 8,3 Schulen kommen, sind auf Bornholm nur 3,1; in Jylland sind auf 1 QM. in Aarhus 4,8, in Ringkjöbing aber nur 2,9 Schulen; im ganzen Staate aber auf 1 QM. 4,01 Schulen, alles im J. 1867. Zur Vergleichung führen wir dabei an, daß es im J. 1857 auf den Inseln 4,46, in Jylland 3,28 und in ganz Dänemark 3,68 Schulen auf jeder QM. gab.

Bei der Vergleichung der Anzahl der in diesen Schulen 1857 und 1868 überhaupt und in jeder derselben durchschnittlich unterrichteten Kinder findet man, daß diese etwas gestiegen ist: 1857 wurden 161,495 in 2520 Schulen, also in jeder 64 unterrichtet, 1867 aber 184,198 in 2781 Schulen, also in jeder 66. Auch hierin aber findet in den beiden Haupttheilen des Landes ein bedeutender Unterschied statt: während in diesen 10 Jahren die durchschnittliche Anzahl der in jeder Schule unterrichteten Kinder von 80 auf 76 gesunken ist, hat dieselbe in Jylland von 53 auf 59 zugenommen. Eine interessante Vergleichung bietet folgende Tabelle dar: Von 100 Schulen wurden besucht von

	Auf den Inseln		In Jylland		In ganz Dänemark	
	1857	1867	1857	1867	1857	1867
weniger als 20 Kindern	0,6	3,3	6,4	7,5	4,1	5,8
von 20—39 „	3,7	7,9	27,3	21,1	17,7	15,6
„ 40—59 „	17,6	16,5	29,5	25,5	24,6	21,8
„ 60—79 „	29,1	29,0	19,9	22,9	23,6	25,4
„ 80—100 „	30,5	29,8	11,9	15,4	19,5	21,4
„ 100 u. darüber „	18,3	13,5	4,3	7,6	10,0	10,0
nicht angegeben	0,2	—	0,7	—	0,5	—

Auch in dieser Hinsicht stößt man in den verschiedenen Aemtern auf einen bedeutenden Unterschied: während auf den Inseln im Amte Svendborg jede Schule durchschnittlich

von 91 Kindern besucht wurde, kamen in Prästö und Maribo auf jede nur resp. 67 und 66, und in Jylland in Hjörring und Veile resp. 72 und 71, in Ringkjöbing dagegen nur 41.

Mit den Schulstuben ist durch das Gesetz vom 8. März 1856 eine wesentliche Verbesserung hervorgerufen worden, indem dieses vorschreibt, daß in jedem Schullocale, welches neu eingerichtet wird, für jedes Kind ein Raum von wenigstens 90 Kubikfuß berechnet, in den vorhandenen alten aber darauf hingearbeitet werden soll, daß dieser Raum wenigstens erzielt wird. Es hatte also in 100 Schulstuben jedes Kind einen Raum von

	Auf den Inseln		In Jylland	
	1857	1867	1857	1867
weniger als 50 Kubikfuß	7,3	1,41	13,2	7,59
von 50—89 „	60,6	54,08	56,6	59,62
„ 90 u. darüber „	31,7	43,65	27,1	31,41
nicht angegeben	0,4	0,86	3,1	1,28

Am übelsten sind in dieser Hinsicht die drei nördlichsten Aemter von Jylland, Hjörring, Thisted und Aalborg, bedacht, in welchen 1867 auf 100 Kinder ein Raum von weniger als 50 Kubikfuß auf resp. 16,1, 14,2 und 7,7 und von 50—89 Kubikfuß auf resp. 66,7, 60,5 und 66,9 kam.

Die sämmtlichen öffentlichen Schulen stehen auf dem Boden der evangelisch-lutherischen Staatskirche nach der unveränderten augsburgischen Confession. Die wenigen Bewohner, welche dieser nicht angehören (etwa 20,000), müßen ihre Kinder entweder von Privatlehrern oder in eigenen Schulen (deren es in Kjöbenhavn giebt) unterrichten lassen oder dieselben in die öffentlichen Schulen des Staates schicken.

Die unmittelbare Aufsicht über jede Schule führt die Schulvorsteherschaft, welche aus dem Pastor und der Gemeindevorsteherschaft oder den von der Gemeinde aus ihrer Mitte gewählten Repräsentanten besteht. Ueber dieser steht die Schuldirection, zusammengesetzt aus dem Districtspropst und dem Amtmanne, sowie in einigen Fällen einem Mitgliede des Schulraths (s. u.), welche eine große Anzahl der Lehrerstellen besetzt, Lehrpläne und Lehrbücher u. a. m. bestimmt; doch so, daß gemäß der bestehenden Vorschriften wichtigere Angelegenheiten und jedenfalls organische Verfügungen von dem Ministerium des Kirchen- und Unterrichtswesens, in einzelnen Fällen auch von dem Könige erlassen werden. In finanziellen Angelegenheiten tritt noch der Schulrath (s. u.) hinzu. Die Bischöfe sollen ebenfalls die Schulen ihres Stiftes beaufsichtigen und wenigstens alle 2 oder 3 Jahre jede Schule besuchen, um den Unterricht zu prüfen u. a. m., und darüber an das Ministerium einen Bericht abstatten; ein unmittelbarer Einfluß auf die Schulen kommt ihnen allein jedoch nicht zu. Die höchste Behörde ist seit 1855 das Ministerium des Kirchen- und Unterrichtswesens oder das Cultusministerium. Dieses besteht aus 2 Departements, nemlich 1) für das Kirchenwesen, das Bürger- und Volksschulenwesen, die Schullehrerseminare, die Institute für Taubstumme und Blinde; 2) für das ganze höhere Unterrichtswesen, die Universität, die Gelehrtenschulen, die wissenschaftlichen Realschulen, die wissenschaftlichen Sammlungen, Bibliotheken, Kunstsammlungen, die Akademie der schönen Künste, das königliche Theater nebst der Kapelle und die allgemeinen Secretariatssachen des Ministeriums. Interimistisch wurde am 2. April 1855 noch ein drittes Departement in dem Ministerium eingerichtet und ein Oberschuldirector des Bürger- und Volksschulwesens angestellt. Inzwischen haben nur zwei Männer das Amt des Oberschuldirectors bekleidet, nemlich 1855—59 der Bischof Dr. D. G. Monrad, dessen Energie und lebendiges Interesse für die Volksbildung das Schulwesen bedeutend gefördert hat, namentlich durch die Durchsetzung

des Gesetzes vom 8. März 1856, und nach ihm, da er 1859 Cultusminister geworden war, der Stiftspropst K. H. With bis 1865, da er starb. Darauf ist am 31. März 1866 das Departement mit dem Oberschuldirectorat aufgehoben und die Direction der Angelegenheiten desselben dem ersten Departement übertragen worden.

Die Einkünfte, von denen die Ausgaben bestritten werden, sind durch das eben angeführte Gesetz vom 8. März 1856 geordnet und hauptsächlich dreierlei Art: 1) Bei weitem die bedeutendsten sind die Beiträge von jeder Gemeinde, welche von der Gemeindevorsteherschaft (s. o.) auf die sämmtlichen Bewohner nach dem Vermögen eines jeden repartirt werden; 2) Schulgeld, 3 Mark für jedes Kind, welches eine Inlage zur Besoldung der Lehrer bildet, und 3) der Schulfond. Mit diesem verhält es sich folgendermaßen: Das Land ist hinsichtlich der communalen Angelegenheiten in eine Anzahl größerer Districte eingetheilt, welche „Amtskreise" heißen, und deren gemeinschaftliche Angelegenheiten unter der Oberaufsicht des Staates von einem „Amtsrathe" verwaltet werden. Dieser besteht, mit dem Amtmann, dem höchsten Beamten in jedem Amte, an seiner Spitze, aus einer gewißen Anzahl dazu von den Bewohnern gewählter Männer. In einem jeden Amtskreise, zu welchem auch die darin etwa belegenen Städte gehören, ist ein Schulfond errichtet, welcher zu folgenden Ausgaben die Mittel hergiebt: a) Alterszulagen für die Lehrer (s. u.); b) Pensionen für die Lehrer und ihre Wittwen; c) Beiträge zu der Besoldung von Hülfslehrern, wo solche nothwendig sind; d) Unterstützungen an würdige Lehrer, welche durch Krankheit oder andere unverschuldete Unglücksfälle in augenblickliche Noth gerathen sind; e) Beiträge zur Errichtung von Arbeits- und Armenschulen, sowie von höheren Bauern- oder Volksschulen, Anschaffung von Schulmaterial, sowie überhaupt zur weiteren Verbesserung der Schulen, auch zur Unterstützung ärmerer Kirchspiele zur Bestreitung der für das Schulwesen erforderlichen Ausgaben, armer aber begabter junger Männer, die sich zum Lehramte vorbereiten wollen. — Die Einkünfte des Schulfonds, bei dessen Stiftung die früheren Schullehrerhülfskassen aufgehoben und deren Capitalien und Einkünfte dem Schulfond überwiesen worden sind, bestehen in folgendem: a) die Staatskasse giebt jährlich 50,000 Rthlr. her, welche Summe von dem Cultusministerium jährlich an die sämmtlichen Schulfonds vertheilt wird nach dem Betrage der am 1. April von jedem auszuzahlenden Pensionen; b) ein Theil des Ueberschusses der Einkünfte der sog. Akademie Sorö (s. unter den Gelehrtenschulen) wird zur Errichtung und Unterhaltung von Bauern- oder Volkshochschulen hergegeben und von dem Cultusministerium vertheilt; c) Beiträge, welche den Landdistricten und Städten eines jeden Amtes auferlegt und sowohl unter die Landdistricte auf der einen und die Städte auf der andern Seite, als auch unter letztere nach der Volkszahl vertheilt werden. Diese Auflagen, welche der Schulrath fordern kann, sind gesetzlich limitirt auf höchstens 24 Schillinge für jede Tonne Hartkorn in den Landdistrikten und einen dem entsprechenden Betrag in den Städten; d) die Staatskasse giebt noch einen ferneren Beitrag her, sofern von dem Schulrath den Landdistrikten über 12 Schillinge für jede Tonne Hartkorn und den Städten ein diesem entsprechender Betrag auferlegt wird, nemlich eben so viel, als von einem Schulkreise über den erwähnten Betrag erlegt wird. Dazu sind für das Finanzjahr 1870—71 (beginnend mit dem 1. April) 44,000 Rthlr. bewilligt. — Die Capitalien des Schulfonds dürfen nicht ohne Einwilligung des Cultusministeriums angegriffen werden. — Die Verwaltung des Schulfonds ist der Amtsschuldirection und dem Schulrathe übertragen. Erstere besteht aus den sämmtlichen Schuldirectionen eines Amtes, die sich jährlich einmal versammeln und das Budget für das nächste Jahr entwerfen; letzterer aus den Mitgliedern des Amtsrathes nebst einigen dazu in den Städten gewählten Männern. Seine Zustimmung ist erforderlich zur Bestätigung des von der Amtsschuldirection entworfenen Planes, doch nicht zur Entrichtung der gesetzlich vorgeschriebenen Alterszulagen und Pensionen.

Der Schulbesuch ist obligatorisch nach dem Gesetze vom 2. Mai 1855 und den Zusätzen dazu vom 30. September 1864. Jedes Kind muß von dem siebenten Jahre an die Volksschule besuchen, und die Eltern werden durch ein geregeltes Mulctsystem angehalten, dieser Verpflichtung zu genügen. Ausgenommen sind davon nur Kinder, welche erweislich anderswo einen genügenden Unterricht erhalten. Vor dem sechsten Jahre darf kein Kind aufgenommen werden. Nach vollendetem dreizehnten Jahre kann auf den Wunsch der Eltern oder des Vormundes ein Kind aus der Schule entlassen werden, wenn es sich nach dem Urtheil der Schulbehörde das erforderliche Maß von Kenntnissen erworben hat; nach vollendetem fünfzehnten Jahre muß dies geschehen, wenn die Eltern es verlangen. In beiden Fällen soll darüber ein Zeugnis ausgefertigt werden. Der Lehrcursus ist halbjährlich. In der Regel werden nur am 1. Mai und 1. November neue Schüler aufgenommen. Die Schule hat 2 Classen, in denen Kinder beiderlei Geschlechts gemeinschaftlich unterrichtet werden. Zur Versetzung in die obere Classe wird verlangt, daß der Zögling fertig lesen und sowohl Buchstaben als auch Ziffern deutlich schreiben kann, sowie den Katechismus und die wichtigsten Abschnitte aus der biblischen Geschichte gelernt hat. Die Unterrichtszeit ist im Sommersemester von 8 bis 11 Uhr Vormittags und von 1 bis 4 Uhr Nachmittags, im Wintersemester von 9 bis 12 Uhr Vormittags und 1 bis 4 Uhr Nachmittags. Jede Classe wird an drei vollen Tagen der Woche oder die eine an den Vormittagen und die andere an den Nachmittagen unterrichtet. Die gewöhnlichen Ferien sind: zu Weihnachten 2, zu Ostern und Pfingsten je 1 und im Sommer im August 4 Wochen; auch können die Kinder der oberen Classe während eines Theils des Sommers ganz oder theilweise von dem Besuch der Schule befreit werden, um den Eltern bei den Feldarbeiten behülflich zu sein. Halbjährlich wird ein öffentliches Examen gehalten, dem wenigstens ein Mitglied der Schulvorsteherschaft (fast immer der Pastor) beiwohnen muß. Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion nebst biblischer Geschichte, Gesang und wo möglich ein kurzer Ueberblick über die Geschichte und Geographie des Vaterlandes.

Einen allgemeinen detaillirten Normalplan giebt es nicht: der Unterrichtsplan wird für jede Schule von dem Lehrer entworfen, von der Schulvorsteherschaft und darauf von der Schuldirection bestätigt und ist darauf für das nächste Semester gültig. Eine eben so große Freiheit herrscht jetzt auch in der Wahl der Lehrbücher und in der Methode, in welcher letzteren dem Lehrer (mit den Localbehörden) viele Freiheit gestattet ist, so daß die obere Behörde nur bei Misgriffen und Willkürlichkeiten einschreitet. Der Lehrer besorgt den ganzen Unterricht, auch in Religion und Gymnastik. Der wechselseitige Unterricht wurde in den Jahren 1822—30 zuerst erlaubt und empfohlen, darauf zwar nicht ausdrücklich, aber doch in der That anbefohlen und den Schulen aufgenöthigt; späterhin ist die Anwendung desselben bedeutend eingeschränkt und hierin ausdrücklich oder stillschweigend eine große Freiheit bewilligt; auch wird er jetzt nur selten und höchstens, wo die Schülerzahl sehr groß ist, in der unteren Classe angewendet. Die Instructionen der Lehrer enthalten die hauptsächlichsten Vorschriften in Betreff der Handhabung der Schuldisciplin. Jede willkürliche und die Gesundheit der Kinder gefährdende Härte ist den Lehrern streng untersagt.

Die Bestimmung der Dauer der Schulzeit und der Tage, an denen Schule gehalten werden soll, ist wesentlich den nächsten Behörden überlassen, aber doch in der königl. Resolution vom 27. Januar 1860 ein Minimum von 246 Tagen im Jahre für jede feste Schule oder für jeden Lehrer, der in mehreren Nebenschulen Unterricht ertheilt, festgesetzt. Nichtsdestoweniger wird diese Bestimmung bei weitem nicht eingehalten wegen Vacanzen, Krankheiten der Lehrer, Unwetter, Epidemien u. a. m., besonders aber weil in den Neben- oder Umgangsschulen oft ein und derselbe Lehrer den Unterricht in mehren ertheilt und doch jede als eine besondere Schule in den Berichten angeführt wird. Gleichwohl ist auch hierin ein bedeutender Fortschritt zu spüren. Von 100 Schulen war nemlich die Schulzeit

	Auf den Inseln		In Jylland		In ganz Dänemark	
	1857	1867	1857	1867	1857	1867
weniger als 200 Tage .	8,0	3,72	45,6	27,38	30,2	17,55
von 200—219 Tagen . .	13,4	1,90	19,8	3,51	17,2	2,84
„ 220—239 „ . .	36,0	14,02	25,1	15,94	29,6	15,14
„ 240—259 „ . .	36,6	74,48	8,3	50,22	19,9	60,30
über 260 „ . .	6,0	5,88	1,2	2,95	3,1	4,17

In den einzelnen Aemtern ist auch hierin die Verschiedenheit sehr groß: während 1867 von 100 Schulen im Amte Svendborg 78,6 eine Schulzeit von 246 Tagen und darüber haben, ist dies in Ringkjöbing nur in 12,3 der Fall; gleichwohl ist dabei zu bemerken, daß in dem letzterwähnten Amte unter den 236 Schulen 55 Neben- und Umgangs- und 45 Winterschulen sind und daß in den ersteren ein Lehrer in 2 oder mehreren den Unterricht ertheilt und daß in letztern überhaupt nur im Winter unterrichtet wird.

Der Schulbesuch ist, wie oben erwähnt wurde, obligatorisch. Das Gesetz von 1814 belegt die Eltern und Vormünder, welche ihre Kinder ohne erweislichen und annehmbaren Grund die Schule versäumen lassen, das erste Mal für jeden versäumten Tag mit einer Strafe von 3 Schillingen; diese Strafe aber wird in Wiederholungsfällen auf 6, 12 und 24 Schillinge erhöht und auf executivem Wege eingetrieben oder in Gefängnißstrafe verwandelt. Dieses Mulctsystem ist inzwischen nicht populär, ja es hat großen Unwillen erregt und wird daher auch nicht überall angewendet, nemlich von den 1156 Schulen auf den Inseln nicht in 306 und von den 1625 in Jylland nicht in 755, also von den 2781 Schulen Dänemarks nicht in 1161, während es in den übrigen 1720 Schulen angewendet wird, aber im J. 1867 nur 9985 Rthlr. (6738 auf den Inseln und 3247 in Jylland) eingebracht hat. Aus den genauen Aufzeichnungen über den Schulbesuch geht auch hervor, daß das Mulctsystem füglich abgeschafft werden kann, indem in den Schulen, in welchen es nicht angewendet wird, der Schulbesuch ebenso regelmäßig, ja noch regelmäßiger ist, als in denjenigen, die dasselbe anwenden, die Ueberzeugung von dem Nutzen eines guten Unterrichts sich also über das ganze Land verbreitet hat. Von 100 schulpflichtigen Tagen wurden nemlich 1867

	Auf den Inseln		In Jylland	
	in mulctirten Schulen	in nicht mulctirten Schulen	in mulctirten Schulen	in nicht mulctirten Schulen
Besucht	74,80	79,42	73,01	73,94
Versäumt wegen Krankheit	6,05	5,61	7,29	6,40
„ aus andern erlaubten Ursachen . . .	9,54	8,23	10,76	10,75
„ ohne erlaubte Ursachen	9,61	6,74	8,94	8,91

Ueber das bisher Angeführte und andere hieher gehörende Gegenstände stellen wir noch um der Kürze willen für den 31. Dec. 1867 folgende tabellarische Uebersicht auf:

	Schulen	Anzahl der Lehrer					Lehrerinnen	Anzahl der schulpflichtigen Kinder		
		Hauptlehrer	Zweite Lehrer	Neben-, Knaben- und Winterlehrer	Hülfslehrer	Summe		Knaben	Mädchen	Summe
Auf den Inseln	1156	1074	106	37	78	1295	45	49,675	47,696	97,371
In Jylland . .	1625	1309	59	197	69	1634	14	52,949	50,441	103,390
In Dänemark .	2781	2383	165	234	147	2929	59	102,624	98,137	200,761

	Anzahl der schulbesuchenden Kinder								
	in der obern Classe			in der untern Classe			in beiden Classen		
	Knaben	Mädchen	Summe	Knaben	Mädchen	Summe	Knaben	Mädchen	Summe
Auf den Inseln .	22,977	23,477	46,454	22,425	19,268	41,693	50,573	49,795	100,368
In Jylland . .	27,596	26,318	53,914	22,026	20,111	42,137	44,451	39,379	83,830
In Dänemark. .	50,573	49,795	100,368	44,451	39,379	83,830	95,024	89,174	194,198

	Anzahl der privatim unterrichteten Kinder			Anzahl der nicht angemeldeten schulpflichtigen Kinder	Anzahl der in dem Alter von 13 Jahren ausgeschriebenen Kinder
	Knaben	Mädchen	Summe		
Auf den Inseln	3334	3820	7154	1134	690
In Jylland	3158	3682	6840	510	429
In Dänemark	6492	7502	13,994	1644	1119

Der Rest sind Kinder, welche Schulen außerhalb des Schuldistricts, zu welchem sie gehören, in den Städten besuchen, nemlich 1352; von andern Districten besuchen 1014 Kinder und von solchen unter 7 Jahren 765 die Schulen. — Bei der Zahl der schulpflichtigen Kinder sind die in den unten (S. 23 ff.) bei den Städten angeführten „Handelsplätzen" mitgerechnet.

Sonntags- und Abendschulen für Kinder giebt es auf dem Lande nicht, wohl aber hier und da für Erwachsene. Dagegen sind seit 1844 mehre Bauern- oder Volkshochschulen errichtet worden, und die von Dänemark ausgegangene Idee zu der Einrichtung derselben hat auch in Schweden und Norwegen großen Beifall gefunden, daher auch dort mehrere solche bestehen. Da jedoch darüber bereits in dem Artikel über das Schulwesen in Norwegen (s. Bd. VIII. S. 831) das Hauptsächlichste angeführt ist, so kann hier darauf hingewiesen werden. Von deutschem Gesichtspuncte aus betrachtet, dürfte anzumerken sein, daß, wenigstens in Dänemark, in diesen sog. Hochschulen der politische Skandinavismus, welcher dem Deutschthum feindselig ist, gefördert wird. Obgleich diese Schulen Privatanstalten sind, die von dem Staate auf keinerlei Weise beaufsichtigt werden, so werden sie doch aus dem Schulfond unterstützt (s. o.).

Die Lehrer (2929), sämmtlich der Wehrpflicht enthoben, sind, wie aus der vorstehenden Tabelle ersichtlich, theils Hauptlehrer, theils, wo die Schülerzahl es nothwendig macht, zweite Lehrer, Neben-, Knaben- und Hülfslehrer, wozu noch 59 Lehrerinnen kommen. Das Alter derselben (1867) war:

	Auf den Inseln	In Jylland	Summe
Unter 20 Jahren	8	51	54
Zwischen 20 u. 29 Jahren	284	402	686
„ 30 u. 39 „	304	406	710
„ 40 u. 49 „	282	338	620
„ 50 u. 59 „	246	249	495
„ 60 u. 69 „	156	133	289
70 „	34	18	52
Unbekannt	31	51	82
	1340	1648	2988

Ueber die von den Lehrern bestandenen Examina können folgende Angaben dienen. Es haben abgelegt

	Auf den Inseln	In Jylland	In Dänemark
das theologische Amtsexamen	10	6	16
ein anderes wissenschaftliches Examen	8	1	9
das Seminaristen-Examen	1220	1306	2526
kein Examen	26	292	318
unbekannt	31	29	60
	1295	1634	2929

In der Regel ist der Hauptlehrer zugleich Küster und hat die Amtsgeschäfte eines solchen zu übernehmen, sowie auch den Kirchengesang zu leiten. Die Einkünfte, welche er dafür bezieht, kommen bei denen seines Lehreramtes nicht in Anrechnung. Natürlich werden die tüchtigsten und befähigtsten Lehrer zu diesen Stellen gewählt. Mit sehr wenigen Ausnahmen werden die Lehrer von dem Bischofe und von der Schuldirection angestellt und zwar in der Weise, daß die Vacanz durch die dazu bestimmten Zeitungen bekannt gemacht wird und darauf die betreffende Gemeindevorsteherschaft das Recht hat, von den Bewerbern drei vorzuschlagen, von denen dann einer ernannt werden muß. Wenn aber der Bischof oder die Schuldirection der Meinung ist, daß von den Vorgeschlagenen keiner des Amtes würdig ist, so schickt er mit Angabe der Gründe, welche die Verwerfung veranlaßt haben, den Vorschlag an die Gemeindevorsteherschaft zurück. Findet aber darauf diese wiederum die angeführten Gründe ungenügend und will keinen neuen Vorschlag einsenden, so kommt dem Cultusministerium die Entscheidung zu. Jeder von einem königlichen Seminar entlassene, in dem Examen approbirte Candidat kann sich um eine Lehrerstelle bewerben, und dies steht auch denen frei, welche ein höheres wissenschaftliches Examen abgelegt haben. Andere werden nur im Nothfalle angestellt und dann nicht fest, sondern nur auf Kündigung. Einer Prüfung nach der Anstellung hat keiner sich zu unterziehen. Der Lehrer steht zunächst unter der Schulvorsteherschaft, welche ihm für Amtsfehler eine Buße von 2 Rthlr. auferlegen kann. Eine höhere Behörde ist die Schuldirection, welche befugt ist, ihm eine höhere Strafe zuzuerkennen, ihn auch von seinem Amte zu suspendiren und in den Anklagestand zu versetzen. Auch auf administrativem Wege kann ein Lehrer entlassen werden; doch geschieht das nur selten.

Die Einkünfte der Lehrer, welche durch das Gesetz vom 8. März 1856 wesentlich verbessert und in Vergleich mit andern Ländern recht bedeutend sind, bestehen in einem festen Gehalt theils in barem Gelde und theils in Getreide, welches letztere in Geld verwandelt wird nach dem Durchschnittspreise („Capiteltaxt") der letzten 10 Jahre, welcher alljährlich fixirt wird; außerdem in Accidentien für die Küstergeschäfte, Schulgeld (3 Mark für jedes Kind) und in Alterszulagen von jährlich 25 bis 50 Rthlr. je nach der Dienstzeit; ferner in freier Wohnung, deren Unterhaltung der Gemeinde obliegt, Schulland und gewißen Naturallieferungen, wie Feuerung, Eier, Käse, Milch u. a. m. Was die Wohnung betrifft, so soll die eines Hauptlehrers wenigstens 3 mit Kachelöfen und Fußböden versehene, zusammen mindestens 120 Quadratellen große und 4 Ellen hohe Zimmer, Küche, Magdzimmer und Speisekammer, die eines Hülfslehrers ein Wohnzimmer, mindestens 40 Quadratellen groß und 4 Ellen hoch mit Fußboden und Kachelofen, enthalten. Wo die Wohnung wegen der Armut des Kirchspiels nur für einen unverheiratheten Lehrer, der kein Schulland hat, berechnet ist, soll er wenigstens zwei Zimmer haben, die so sind, wie das eine des Hülfslehrers.

Für jede Lehrerstelle bestimmt alle 10 Jahre das Ministerium eine „Regulirungssumme," welche nach den durchschnittlichen Preisen der letzten 10 Jahre den Geldbetrag der sämmtlichen Einkünfte angiebt. Wenn man hier die Jahre 1857 und 1867 vergleicht, so ist die pecuniäre Verbesserung der Lehrerstellen in die Augen fallend, wie aus folgender Zusammenstellung erhellt:

	1857			1867		
	Auf den Inseln	In Jylland	Summe	Auf den Inseln	In Jylland	Summe
Zahl der Lehrerstellen	1075	1279	2354	1189	1377	2566
Totalbetrag d. Regulirungss. Rth.	530,997	422,661	953,658	745,472	625,442	1,370,914
Durchschnittlicher Betrag ders. Rth.	494	330	405	627	454	534

Man sieht auch hier, daß die Lehrer auf den Inseln bedeutend bevorzugt sind. Wenn man aber die einzelnen Aemter mit einander hinsichtlich des durchschnittlichen Betrages der Regulirungssumme 1857 und 1867 vergleicht, so findet man das Maximum in dem Amte Kjöbenhavn resp. 576 und 693 Rthlr. und das Minimum in dem Amte Viborg resp. 287 und 395 Rthlr. Eine genauere Angabe der Lehrerstellen und ihrer Regulirungssummen für das Jahr 1867 enthält folgende Zusammenstellung:

	Auf den Inseln	In Jylland	In ganz Dänemark
Unter 200 Rth.	2	53	55
Von 200— 299 Rth.	84	164	248
„ 300— 399 „	62	210	272
„ 400— 499 „	62	418	480
„ 500— 599 „	227	355	582
„ 600— 699 „	351	136	487
„ 700— 799 „	255	29	284
„ 800— 899 „	102	8	110
„ 900— 999 „	31	2	33
Ueber 1000 „	13	2	15
	1189	1377	2566

Zu der erwähnten Alterszulage ist in jedem Schulrathkreise eine Kasse errichtet, welche auf dem Lande für 12 Tonnen Hartkorn 1 Rthlr. (auf Bornholm 4½ Mark) und in den Städten einen nach der Bevölkerung berechneten Betrag bezieht. Diese Summe wird in Portionen von 50 und 25 Rthlr. getheilt, doch so, daß von letzteren eine größere Anzahl ist, als von ersteren. Die näheren Bestimmungen trifft das Ministerium nach einem von dem Schulrathe ausgearbeiteten Regulativ. Zu diesen Alterszulagen sind die Lehrer des Schulrathkreises berechtigt im Verhältnis zu der Dauer ihrer Amtsthätigkeit; für diejenigen aber, welche nur während des Winters an einer Schule Unterricht ertheilen, wird jeder Winter nur als ein halbes Jahr berechnet.

Die fest angestellten Lehrer sind nach einer Amtsthätigkeit von 10 Jahren — die jedoch erst von dem zurückgelegten 30. Jahre ab berechnet wird — zu einer Pension berechtigt, wenn sie wegen einer Ursache verabschiedet werden, die ihnen nicht zuzurechnen ist. Diese Pension wird von dem Ministerium bestimmt und kann ⅔ der Regulirungssumme für die Aemter betragen, in denen der Lehrer während der fünf letzten Jahre angestellt gewesen ist. Auch die Wittwe eines Lehrers hat Ansprüche auf eine Pension von ⅓ der Regulirungssumme des Amtes ihres verstorbenen Gatten, welche Pension nach Umständen etwas erhöht werden kann; ebensoviel erhält sie aus der „Leibrenten- und Versorgungsanstalt." Außerdem muß jeder Lehrer durch jährliche Prämien oder

bare Einzahlung auf einmal seiner eventuellen Wittwe eine Leibrente in der Wittwenkasse sichern. Auch unconfirmirten Kindern verstorbener Lehrer kann eine Unterstützung bewilligt werden.

2. Volks- (und Bürger-) Schulen in den Provinzstädten. Diese sind im ganzen nach denselben Grundsätzen eingerichtet, wie die auf dem Lande, und es kann daher genügen, hier nur diejenigen Puncte hervorzuheben, in denen ein Unterschied oder eine Abweichung stattfindet.

Das Gesetz vom 29. Juli 1814 enthält hierüber die Bestimmungen, daß jede Bürgerschule zwei Classen haben und daß in jeder derselben täglich an einem halben Tage unterrichtet werden soll. Der erste Lehrer soll ein von dem Könige angestellter „Katechet" oder ein Geistlicher sein, dem hauptsächlich der Religionsunterricht obliegt; Volksschulen sollen in allen, Realschulen (anstatt der aufgehobenen Bürgerschulen) in den größeren Städten errichtet werden; dies geschah gleichwohl aus Mangel an Geld und an Lehrern nur an wenigen Orten. Hierin geschah im J. 1838 ein bedeutender Fortschritt, und jetzt bestehen in allen Städten mit Ausnahme der kleinsten zwei Arten von Schulen, jede mit 2 oder mehren Classen: a) Freischulen für die Kinder der Armen, in denen der Unterricht unentgeltlich ertheilt wird und auf das für die Landschulen bestehende Minimum beschränkt ist, und b) bürgerliche Realschulen oder Realclassen, gewöhnlich Bezahlungsschulen genannt, in denen Schulgeld (jährlich 1 bis 2 Rthlr.) entrichtet wird und der Unterricht auf Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften und Deutsch in einem den localen Verhältnissen angemessenen Grade erweitert ist. Zu diesen kommen noch in einigen Städten c) höhere Realclassen oder eigene höhere Bürgerschulen, in denen auch Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch u. a. m. gelehrt wird. Dies ist besonders der Fall in solchen Städten, in denen in neuerer Zeit Lateinschulen aufgehoben und denen ein Theil der dazu verwendeten Mittel zur Verbesserung ihrer Bürgerschulen geschenkt worden ist (s. u. Realschulen).

Die nächste Behörde für jede Stadtschule bildet die Schulcommission, bestehend in dem Pastor, dem Bürgermeister und einigen der Bürgerrepräsentanten, welche ganz die Obliegenheiten und Befugnisse der Schulvorsteherschaft auf dem Lande hat. Die höheren Behörden, Schuldirection, Bischof und Cultusministerium sind gemeinschaftlich für die Volksschulen auf dem Lande und in den Städten.

Wenn man die Stadt- und Landschulen vergleicht, so findet man besonders darin einen bedeutenden Unterschied, daß in ersteren eine bedeutend größere Anzahl schulpflichtiger Kinder theils einen höheren Unterricht erhält und theils in Privatanstalten oder zu Hause unterrichtet wird. Von den 33,636 schulpflichtigen Kindern im J. 1867 (17,556 Knaben und 16,080 Mädchen), wovon auf den Inseln 18,540 (9686 K., 8854 M.) und in Jylland 15,096 (7870 K., 7226 M.), wurden in den Freischulen oder eigentlichen Volksschulen nur 17,191 oder 51,11 Procent unterrichtet, nemlich auf den Inseln 9523 (5100 K., 4423 M.) und in Jylland 7668 (3972 K., 3696 M.) und 6161 Kinder oder 18,23 Procent erhielten in den Bezahlungsclassen eine höhere Bildung, nemlich auf den Inseln 3250 (2320 K., 930 M.) und in Jylland 2911 (1889 K., 1022 M.), während 10,409 Kinder oder 30,95 Procent, davon auf den Inseln 6055 (2461 K., 3594 M.) und in Jylland 4354 (1938 K., 2416 M.) theils in Gelehrten- oder höheren Realschulen (1516 ausschließlich Knaben) und theils in privaten Instituten und zu Hause unterrichtet wurden. Bei zurückgelegtem 13. Jahre wurden 160 ausgeschrieben, 31 schulpflichtige Kinder waren nicht angemeldet, 280 Kinder von andern Schuldistricten besuchten die Stadtschulen und 221 waren in einem Alter von unter 7 Jahren.

In der folgenden Tabelle ist jede Stadt in allen Aemtern (diese auch zum Ueberfluß mit ihrer Bewohnerzahl nach der Zählung 1870, sowie mit ihrem Areal in geogr. QM.) mit ihren Schulen u. a. m. angeführt. Dabei muß aber daran erinnert werden, daß die größere oder geringere Anzahl der Schulen oft zufällig ist, indem man dort, wo

Aemter und Städte	Bewohnerzahl 1870	Zahl der schulpflichtigen Kinder 1867			Zahl der								Regulirungssumme für die Schullehrer	
		Knaben	Mädchen	Summe	Schulen	Freischulclassen	Schüler und Schülerinnen darin	Bezahlungsclassen	Schüler und Schülerinnen darin	Zahl der Lehrer	davon festangestellt	Zahl der Lehrerinnen	Zahl	Rth.
A. Kjöbenhavn (103,717 auf 21,97 Qm. oder 4721 auf 1 Qm., 21,532 Hartkorn).														
1. Roeskilde . .	5221	399	350	749	2	6	211	6	150	11	7	2	6	4992
2. Kjöge	3097	217	191	408	2	7	272	6	93	8	7	3	8	5214
B. Frederiksborg (82,237 auf 24,60 Qm. oder 3343 auf 1 Qm., 16,552 Hartkorn).														
3. Helsingör . .	8891	511	386	897	2	9	374	5	126	14	10	1	10	8507
4. Hilleröd . .	2533	219	226	445	2	4	180	5	96	5	5	1	5	3624
5. Frederiksund	1306	50	52	102	1	5	77	—	—	1	1	—	1	921
C. Holbäk (88,122 auf 29,46 Qm. oder 2991 auf 1 Qm., 24,760 Hartkorn).														
6. Holbäk . . .	2931	202	221	423	2	5	184	5	77	7	7	—	6	4843
7. Nykjöbing auf Själland . .	1548	107	97	204	2	4	153	3	49	3	3	2	3	2163
8. Kallundborg	2673	211	187	398	2	6	194	5	96	6	6	1	6	4214
D. Sorö (84,971 auf 26,77 Qm. oder 3175 auf 1 Qm., 23,984 Hartkorn).														
9. Sorö	1397	165	107	272	1	2	52	—	—	2	2	—	2	1753
10. Ringsted . .	1869	103	91	194	1	2	114	2	24	5	4	—	4	3240
11. Slagelse . .	5468	419	392	811	1	7	310	5	112	9	5	3	5	4104
12. Korsör . . .	3759	271	219	490	1	5	227	4	76	7	5	2	5	3887
13. Skjelskör . .	1692	166	141	307	1	4	148	3	51	4	4	—	4	2283
E. Præstö (96,593 auf 30,38 Qm. oder 3180 auf 1 Qm., 28,602 Hartkorn).														
14. Storehedinge	1406	103	93	196	2	4	111	3	51	4	4	1	4	2780
15. Nestved . . .	4267	304	279	583	2	6	311	5	81	10	8	1	6	4461
16. Præstö	1413	117	118	235	1	4	127	2	22	3	3	—	3	2175
17. Vordingborg	2248	151	116	267	1	3	144	—	—	2	2	—	3	2264
18. Stege	1960	153	141	294	2	4	173	5	98	5	5	2	5	3360
F. Bornholm (31,846 auf 10,605 Qm. oder 3000 auf 1 Qm., 8780 bornholmische oder 6048 dänische Hartkorn).														
19. Rönne . . .	5505	459	355	814	1	10	467	3	104	7	7	1	7	4635
20. Hasle	1000	76	81	157	1	3	155	—	—	2	2	—	2	1141
21. Allinge . . .	800	59	69	128	1	2	118	—	—	1	1	—	2	1090
22. Sandvig . .	222	12	19	31	1	2	54	—	—	1	1	—		
23. Svanike . .	1112	72	65	137	1	2	105	—	—	2	2	—	2	1102
24. Nexö	1584	113	107	220	1	3	146	1	25	2	2	—	2	1188
25. Aakirkeby . .	745	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
G. Maribo (91,017 auf 30,16 Qm. oder 3018 auf 1 Qm., 30,655 Hartkorn).														
26. Stubbekjöbing	1322	99	107	206	1	5	150	—	—	4	3	1	3	2104
27. Nykjöbing auf Falster . . .	3645	370	289	659	1	8	322	2	45	6	6	—	6	4398
28. Nysted . . .	1336	105	122	227	1	4	142	1	15	3	3	—	3	2163
29. Sakskjöbing .	1409	87	62	149	1	2	101	3	44	3	3	—	3	2135
30. Maribo . . .	2156	174	204	378	2	4	179	5	97	5	5	2	5	3221
31. Röddy . . .	1553	125	113	238	2	8	186	—	—	4	4	—	4	2640
32. Nakskov . . .	4033	309	302	611	3	8	345	8	127	10	9	3	9	5723
H. Odense (12,080 auf 32,16 Qm. oder 3779 auf 1 Qm., 31,412 Hartkorn).														
33. Odense . . .	16,970	1349	1292	2641	14	29	1369	10	312	26	14	5	18	13,114
34. Kjerteminde	2274	196	185	381	1	3	108	6	201	5	5	—	5	3605
35. Bogense . .	1931	179	151	330	1	4	1551	5	100	7	6	1	5	3371
36. Middelfart .	2336	199	207	406	3	3	4013	6	201	5	5	1	5	3519
37. Asfens . . .	3461	325	326	651	2	10	3	4	72	9	9	—	8	5666

Aemter und Städte	Bewohnerzahl 1870	Zahl der schulpflichtigen Kinder			Zahl der								Regulirungssumme für die Schullehrer	
		Knaben	Mädchen	Summe	Schulen	Freischulclassen	Schüler und Schülerinnen darin	Bezahlungsclassen	Schüler und Schülerinnen darin	Zahl der Lehrer	davon festangestellt	Zahl der Lehrerinnen	Zahl	Rth.
I. Svendborg (114,189 auf 29,62 Qm. oder 3855 auf 1 Qm., 26,007 Hartkorn).														
38. Nyborg . . .	4812	368	319	687	3	5	243	9	46	13	9	1	8	5642
39. Svendborg .	6421	482	481	913	2	9	396	10	280	13	13	1	13	8948
40. Faaborg . .	3440	298	273	571	1	8	395	1	—	6	6	—	6	4128
41. Rudkjöbing .	2785	209	223	432	1	4	187	5	144	6	6	—	6	3865
42. Aeröskjöbing	1583	153	145	298	1	4	270	—	—	4	4	—	4	2141
Inseln (ohne Kjöbenhavn)	126,114	9688	8855	18,540	74	224	9523	144	3250	250	220	35	212	150,315
K. Hjörring (91,929 auf 51,17 Qm. oder 1798 auf 1 Qm., 16,126 Hartkorn).														
43. Hjörring . .	3250	283	213	446	1	6	266	2	42	6	6	—	6	3424
44. Frederikshavn	1931	133	128	261	1	4	181	1	21	3	3	1	4	*) 2163
45. Säby	1167	118	108	226	1	3	144	—	—	2	2	—	2	1437
46. Skagen . . .	1532	155	167	322	3	6	229	—	—	3	3	—	3	1625
L. Thisted (60,724 auf 30,65 Qm. oder 1981 auf 1 Qm., 13,617 Hartkorn).														
47. Thisted . . .	3552	283	254	537	1	4	195	3	179	6	6	1	6	3619
48. Nykjöbing auf Mors	2246	158	174	332	1	4	185	2	66	4	4	—	4	2536
M. Aalborg (86,848 auf 52,86 Qm. oder 1643 auf 1 Qm., 18,330 Hartkorn).														
49. Aalborg . . .	11,721	813	723	1536	2	15	584	6	146	13	12	1	11	7662
50. Nibe	1496	110	107	217	1	4	158	1	15	3	3	—	3	1524
N. Viborg (82,949 auf 55,07 Qm. oder 1506 auf 1 Qm., 19,389 Hartkorn).														
51. Viborg . . .	6422	473	389	862	1	11	380	6	114	9	8	3	7	5188
52. Skive	2059	121	144	265	1	3	134	4	78	4	4	—	3	2287
O. Randers (95,769 auf 44,21 Qm. oder 2166 auf 1 Qm., 24,865 Hartkorn).														
53. Randers . .	11,354	871	752	1623	2	18	775	10	296	15	15	1	15	10,655
54. Hobro	2081	134	192	326	1	2	86	4	81	4	4	—	4	2573
55. Mariager . .	727	54	51	103	1	2	71	2	26	2	2	—	2	1211
56. Grenaa . . .	1923	194	159	353	1	3	144	4	150	4	4	—	3	2305
57. Ebeltoft . . .	1239	84	80	164	1	4	129	1	17	3	3	—	3	1924
P. Aarhus (125,310 auf 45,13 Qm. oder 2777 auf 1 Qm., 24,265 Hartkorn).														
58. Aarhus . . .	15,025	900	756	1656	4	16	819	15	138	17	16	5	17	10,743
59. Skanderborg	1707	117	123	240	1	2	95	2	82	3	3	—	3	2254
60. Horsens . . .	10,501	768	769	1537	2	16	833	9	290	14	14	4	13	8084
Q. Veile (102,863 auf 42,41 Qm. oder 2425 auf 1 Qm., 19,675 Hartkorn, letzteres außer dem von Schleswig neu hinzugekommenen Herred Nörre Tyrstrup, 3,6 Qm.).														
61. Veile	6092	500	448	948	2	11	617	5	111	9	9	2	9	6368
62. Fredericia . .	7186	464	381	845	2	14	337	4	288	11	10	—	8	6323
63. Kolding . .	5400	376	377	753	2	7	324	7	225	9	9	—	8	5271
R. Ringkjöbing (75,961 auf 82,2 Qm. oder 923 auf 1 Qm., 18,328 Hartkorn).														
64. Lemvig . . .	1350	113	102	215	1	5	177	—	—	4	3	—	3	1823
65. Holstebro . .	2047	130	124	254	2	4	141	2	24	5	5	—	4	2419
66. Ringkjöbing	1546	92	85	177	1	2	98	3	64	4	4	—	4	2289
S. Ribe (65,574 auf 55,38 Qm. oder 1184 auf 1 Qm., 16,665 Hartkorn).														
67. Varde, . . .	2594	155	145	300	1	4	217	4	62	6	6	—	6	3621
68. Ribe	3684	321	275	596	2	10	349	5	129	9	7	1	7	4836
Jylland . .	110,262	7870	7226	15,096	89	180	7668	104	2911	172	165	19	158	104,195
Dänemark .	417,242	17,556	16,080	33,636	113	404	17,191	248	6161	422	385	54	370	254,510

1) Ueber Aakirkeby auf Bornholm sind in „Statistiske Meddelelser" Bd. 9, 1870, woraus die vorstehenden Angaben entnommen sind, keine Angaben.

2) Außer diesen Städten giebt es noch folgende „Handelsplätze", die man wohl Flecken nennen könnte: Frederiksberg im Amte Kjöbenhavn, jetzt mit den Vorstädten der Hauptstadt verwachsen, mit 16,878 E., wovon in dem eigentlichen Kirchdorfe 16,285; Frederiksværk im Amte Frederiksborg 915 E., Marstal im Amte Svendborg auf der Insel Aerö 2755 E., Nörre Sundby und Løgstör im Amte Aalborg mit resp. 1609 und 1382 E. und Silkeborg im Amte Aarhus oder dem früheren Amte Skanderborg mit 2338 E., wovon 2292 in dem Orte selbst und 48 im Landdistrikte. Diese Handelsplätze werden aber zu den Landdistricten gerechnet.

*) Die Regulirungssumme einer Stelle ist nicht bestimmt.

vermehrte Lehrkräfte für nöthig erachtet werden, oft einer bereits bestehenden Schule lieber neue Classen hinzufügt, als eine neue Schule einrichtet. Deshalb ist neben der Zahl der Schulen auch die der Classen angeführt.

Aus der vorstehenden Tabelle sind die Hauptmomente über die Volks- (und Bürger-) Schulen in den Provinzstädten zu entnehmen; es lassen sich aber noch einige Specialitäten hinzufügen, als:

Von den 404 Classen der Freischulen sind 139 Knaben-, 131 Mädchen- und 134 gemischte Classen und von den 248 der Bezahlungsclassen fallen auf jede der angeführten Kategorien resp. 160, 67 und 21.

Von den Schulstuben der Freiclassen enthalten 83 (44 auf den Inseln und 39 in Jylland) unter und 162 (95 auf den Inseln und 67 in Jylland) über 90 Kubikfuß Raum für jedes Kind; in den Bezahlungsclassen aber nur 8 (5 auf den Inseln und 3 in Jylland) unter, aber 213 (127 auf den Inseln und 86 in Jylland) über 90 Kubikfuß Raum für jedes Kind.

Der Schulbesuch ist bedeutend regelmäßiger in den Bezahlungsclassen, als in den Freiclassen. In letzteren wurden von 100 Schultagen 85,57 (85,44 auf den Inseln und 85,72 in Jylland) besucht und von den übrigen nicht besuchten 5,04 ohne gesetzlichen Grund versäumt. Die dafür auferlegte Strafe betrug 1511 Rthlr. (1084 auf den Inseln und 427 in Jylland; am meisten in den Städten Faaborg, Helsingör und Kjöge, resp. 108, 108 und 103 Rthlr.); doch wird das Mulctsystem nicht überall angewendet und wo dies geschieht, nicht überall gleich streng. In den Bezahlungsclassen wurden von 100 Schultagen 92,25 besucht (in gleichem Verhältnis auf den Inseln und in Jylland) und nur 1,74 (1,71 auf den Inseln und 1,77 in Jylland) ohne Grund versäumt.

Von den nicht fest angestellten Lehrern waren 33 Stunden- und 4 Hülfslehrer. Die Zahl der Lehrerinnen (54) scheint allzu niedrig angegeben zu sein, da in mehreren Städten der Angabe zufolge in weiblichen Handarbeiten unterrichtet wird, ohne daß sich ersehen läßt, wer diesen Unterricht ertheilt.

Vergleicht man die Gesammtzahl der Lehrer und Lehrerinnen mit der der unterrichteten Kinder, so ist das Verhältnis 1 : 49,5 oder, wenn man auf die Stundenlehrer keine Rücksicht nimmt, 1 : 53,2; in den Städten sind also die Lehrerkräfte stärker als auf dem Lande, wo dieses Verhältnis 1 : 64,6 ist. Auch in dieser Hinsicht, wie so ziemlich in allem, sind die Inseln besser bedacht als Jylland: dort ist nemlich das Verhältnis 1 : 45,3 und hier 1 : 55,7.

Betrachtet man die Altersverhältniße der Lehrer und sieht ganz ab von den Lehrerinnen, über welche in dieser Hinsicht die Angaben sehr unvollständig sind, so war im J. 1867 1 Lehrer (in Horsens) unter 20 Jahren, 75 zwischen 20 und 30, 112 zwischen 30 und 40, 98 zwischen 40 und 50, 66 zwischen 50 und 60, 28 zwischen 60 und 70, 3 über 70; von 2 fehlten die Angaben.

Die bei weitem größte Anzahl der Lehrer hatte das Seminaristenexamen bestanden, nemlich 298 (162 auf den Inseln und 136 in Jylland); außerdem aber 72 das theologische Examen, 10 das Examen artium und 2 ein anderes wissenschaftliches Examen. Nur 2 (in Skagen und Horsens) waren nicht examinirt und über 1 fehlten die Angaben.

In ökonomischer Hinsicht sind die Lehrer in den Städten bedeutend besser gestellt, als auf dem Lande. Dem Gesetze vom 8. März 1856 zufolge soll die Hälfte der fest angestellten Lehrer in jeder Stadt außer freier Wohnung für einen Verheiratheten (s. o. S. 708) nebst Feuerung wenigstens 300 Rthlr. bar und 50 Tonnen Gerste nach dem Durchschnittspreise („Capiteltaxt") der letzten 10 Jahre, welche 1859—68 etwa 5 Rthlr. für die Tonne betrug, erhalten, und die andere Hälfte dieser fest angestellten Lehrer außer freier Wohnung für einen Unverheiratheten nebst Feuerung wenigstens 150 Rthlr. bar und 50 Tonnen Gerste nach dem Durchschnittspreise. In der That

bezieht kein fest angestellter Lehrer in den Städten eine jährliche Einnahme von unter 300 Rthlr.; die durchschnittliche Einnahme beträgt auf den Inseln 709, in Jylland 664 und in ganz Dänemark 690 Rthlr. Die Zahl der Lehrerstellen mit ihren Einkünften 1867 war nemlich:

	Auf den Inseln		In Jylland		In ganz Dänemark	
	Stellen	Rth. mit	Stellen	Rth. mit	Stellen	Rth. mit
Zwischen 300 u. 399 Rth.	7	2482	6	2107	13	4589
„ 400 „ 499 „	53	24,624	42	19,288	95	43,912
„ 500 „ 599 „	30	15,994	21	11,103	51	27,097
„ 600 „ 699 „	33	21,755	33	21,658	66	43,413
„ 700 „ 799 „	19	13,972	20	14,971	39	28,943
„ 800 „ 899 „	18	15,316	10	8431	28	23,747
„ 900 „ 999 „	17	16,273	12	11,349	29	27,622
Ueber 1000 „	35	39,899	13	15,288	48	55,187
	212	150,315	157	104,195	369	254,510

Dazu kommt noch 1 Lehrerstelle in Frederikshavn, für welche die Regulirungssumme nicht bestimmt ist. Alterszulagen, Pensionirung und Unterhalt der Wittwen sind wie auf dem Lande.

3. Bürger- und Volksschulen in Kjöbenhavn. Die Hauptstadt des dänischen Staates, welche, beiläufig gesagt, für den kleinen Staat übermäßig groß zu sein scheint, aber doch an Bewohnerzahl in größerem Verhältnisse zunimmt, als der übrige Theil des Staates und namentlich in dem Decennium von 1860—1870 von 155,143 bis 180,866 Einwohner (83,876 männl., 96,990 weibl.) angewachsen ist, ja wenn man das Dorf Frederiksberg hinzurechnen will, indem dieses mit den Vorstädten Kjöbenhavns, auf welche der größte Theil der Zunahme kommt, ganz zusammengewachsen und dessen Bewohnerzahl in dem erwähnten Decennium von 8164 auf 16,878 (7937 männl. und 8941 weibl.) gestiegen ist, 197,744 Bewohner zählt, hat zahlreiche und vortreffliche Anstalten zur Bildung des heranwachsenden Geschlechts. Das Bürger- und Volksschulwesen ist ebenfalls durch das Gesetz vom 29. Juli 1814 geordnet. Nach demselben soll jede dieser Schulen 3 Classen haben, die beiden Geschlechter von einander getrennt unterrichtet und der Unterricht etwas über das für die übrigen Stadtschulen des Landes bestimmte Maß erweitert werden. Leider gelang dies anfangs nur sehr unvollständig: das Schulwesen der Hauptstadt litt an einer verderblichen Zersplitterung, indem 4 Arten von Schulen bestanden, und zwar zum Theil unter verschiedenen Auctoritäten, und indem es der außerdem mit verschiedenartigen Obliegenheiten überhäuften Schulbehörde an Einsicht und Sachkenntnis fehlte. Da führte das Gesetz vom 20. März 1844, welches durch das vom 29. December 1857 nur wenige Veränderungen erlitten hat und noch jetzt gilt, eine durchgreifende Verbesserung herbei. Jetzt stehen die sämmtlichen Schulen in Kjöbenhavn unter einer gemeinschaftlichen Behörde, der Schuldirection, welche zusammengesetzt ist aus dem Oberpräsidenten der Stadt, demjenigen unter den Bürgermeistern, welchem die Schulangelegenheiten übertragen sind, und einem von dem Cultusministerium dazu ernannten Propst oder Pastor in der Stadt. Die unmittelbare Aufsicht über den Unterricht ist dem Schuldirector übertragen, zu welchem Amte stets ein bewährter und erfahrener Schulmann gewählt wird, dessen Pflichten und Befugnisse durch ein besonderes Reglement bestimmt sind, und der in der Schuldirection Sitz, aber keine Stimme hat. Außerdem besteht noch in jedem Kirchspiele der Stadt und der Vorstädte eine Schulcommission, welche zusammengesetzt ist aus einem dazu von dem Ministerium ernannten Pastor oder residirenden Capellan und zwei andern Mit-

gliedern, von denen das eine von der Bürgerrepräsentation und das andere von der Schuldirection gewählt wird. Die von der Schulcommission gefaßten Beschlüsse werden von dem Inspector jeder Schule ausgeführt. Dieser hat ebenfalls Sitz, aber keine Stimme in den Versammlungen und Berathungen der Schulcommission, und seine Obliegenheiten und Befugnisse sind durch eine besondere Instruction bestimmt.

Die Schulen sind theils Freischulen, in denen kein Schulgeld erlegt wird, der Unterricht auf dasselbe Maß, wie in den Freischulen der übrigen Städte beschränkt ist und dieser nur an dem halben Tage ertheilt wird, und theils Bezahlungsschulen, in denen Schulgeld erlegt wird. Diese sind zweierlei Art: a) „Tagclassen," in denen die Kinder täglich 6 Stunden unterrichtet werden und der Unterricht für die Knaben außer Religion, Schreiben, Rechnen, Gesang und Gymnastik auch dänisch, deutsch, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik und Zeichnen, sowohl mathematisches als aus freier Hand, umfaßt, für die Mädchen Mathematik und Zeichnen wegfällt, dagegen aber weibliche Handarbeiten hinzukommen; b) „Halbtagclassen," in denen täglich nur 4 Stunden unterrichtet wird, und der Unterricht außer den Elementarkenntnissen nur Geographie, vaterländische Geschichte und ein wenig Naturgeschichte umfaßt.

Ueber den „Zustand des Kjöbenhavnschen Bürger- und Volksschulwesens" erscheint alljährlich ein ausführlicher Bericht. Das Folgende ist aus dem neuesten für 1869 (Kjöbenhavn 1870, 69 S. S. 4) entnommen. Darnach bestanden 1869:

	Anzahl der					
	Classen	Lehrer	Lehrerinnen	Knaben	Mädchen	Summe
5 öffentliche Bezahlungsschulen	125	115	57	2398	2017	4415
11 „ Frei- u. Armenschulen	156	147	47	2967	3038	6005
	281	262	104	5365	5055	10,420
13 aus eignen Mitteln bestehende Schulen . .	48	92	36	516	603	1119
14 zum Theil aus eignen Mitteln bestehende, zum Theil von Gesellschaften unterstützte Schulen	95	153	57	1156	934	2090
3 Privatschulen unter eigenen Directionen . .	13	26	9	77	66	143

Die folgenden Schulen, sämmtlich Bezahlungs- oder Privatschulen, stehen unter Schulcommissionen:

15 unter Trinitatis, nördlicher District . . .	64	96	49	541	432	973
11 „ „ südlicher „ . . .	36	88	37	123	358	481
6 „ der Garnisongemeinde	18	27	14	66	147	213
22 „ Frue (Frauen)gemeinde	89	153	81	1125	502	1627
16 „ Heiliggeist	58	82	99	64	815	879
10 „ Holmen	30	55	33	149	330	479
10 „ Frelseren (Erlöser)	25	23	18	180	211	391
14 „ Vesterbro	48	48	54	224	415	639
15 „ St. Johannis	44	48	49	326	366	692
165 Schulen	849	1088	630	9912	10,234	20,146

Im J. 1868 wurden diese Schulen besucht von 19692 Kindern. Zunahme 454. Am 1. Mai 1870 war die Gesammtzahl der schulpflichtigen Kinder 25657. Davon wurden unterrichtet: in den unter der Schuldirection ressortirenden Schulen 19666, in den unter andern Auctoritäten ressortirenden Schulen 2050, zus. 21716 Kinder. Von den übrigen 3941 Kindern genoßen 2088 hinlänglichen Unterricht, 1855 aber, die keinen Unterricht erhielten, wurden nach verschiedenen öffentlichen Bezahlungsschulen hingewiesen.

Zu den oben angeführten 14 Schulen, die zum Theil aus eigenen Mitteln bestehen, in denen aber Schulgeld erlegt wird, welches in diesen Schulen billig ist, während dasselbe in den Privatschulen, welche einzig und allein davon bestehen, höher sein muß, gehören die deutschen Schulen der St. Petri- und Friedrichskirche, welche auch Kinder dänischer Eltern aufnehmen. Die Petrikirche (in der Altstadt) hat sowohl eine Knaben- als auch eine Mädchenschule, jede mit 6 Classen, erstere mit 8 Lehrern und 305 Schülern, letztere mit 2 Lehrern, 3 Lehrerinnen und 302 Schülerinnen; außerdem gehört dieser Gemeinde die eine der 3 angeführten Privatschulen, eine für Knaben mit 11 Lehrern und 76 Schülern. An der Schule der Friedrichskirche in dem auf der Insel Amager belegenen östlichen Stadttheile Christianshavn sind 4 Lehrer und 1 Lehrerin angestellt und sie wird besucht von 23 Knaben und 21 Mädchen.

Von den oben angeführten am 1. Mai 1870 vorhandenen 25,686 schulpflichtigen Kindern gehört zwar die überwiegende Mehrzahl, 24,742, der evangelisch-lutherischen Kirche an, 944 aber den von dieser abweichenden Religionsverwandten, nemlich es sind von den Kindern 103 Deutsch-Reformirte, 12 Französisch-Reformirte, 13 Anglikaner, 1 griechischer Katholik, 194 römische Katholiken, 24 Baptisten, 32 Mormonen, 11 freie Evangelische, 19 Katholisch-Apostolische und 505 Israeliten. Für einige derselben bestehen Schulen, die unter den obigen mit angeführt sind, indem sie unter der Beaufsichtigung des Staates stehen, und die sich im allgemeinen durch ihre vortreffliche Einrichtung auszeichnen. Es bestanden 1869 Schulen der

	Lehrer	Lehrerinnen	Besucht von		
			Knaben	Mädchen	Summe
Katholischen Gemeinde	6	2	80	48	128
Schwestern des heil. Joseph	—	8	—	58	37
„ (französisch)	—	7	—	37	62
Deutsch-Reformirten Gemeinde	4	1	29	23	52
Katholisch-apostolischen „	6	6	14	22	36
Israelitischen Gemeinde für Knaben	12	—	62	—	62
„ „ „ Mädchen	6	5	—	48	48
„ Privatschule	5	3	1	17	18

Auch die Schulen der milden Stiftungen, als des Waisenhauses, des Instituts für Taubstumme und Blinde u. a., sowie die militärischen Schulen für Soldatenkinder, welche unter dem Ministerium des Krieges und der Marine stehen, gehören dahin.

Außerdem gehören die vielen Privatschulen sowohl für Knaben als Mädchen dahin, welche, wenn sie im Stande sind sich einen guten Ruf zu erwerben, trotz des hohen Schulgeldes sich einer starken Frequenz von den Kindern der Wohlhabenden erfreuen, aber immer unter öffentlicher Aufsicht stehen. Wer eine solche Schule errichten will, er sei Mann oder Weib, muß sich dazu von der Schuldirection die Erlaubnis verschaffen und, um diese zu erhalten, sich einem Examen unterwerfen, bei welchem die Forderungen je nach dem Umfange des in der beabsichtigten Schule zu ertheilenden Unterrichts gesteigert werden, von welchem aber natürlich diejenigen Lehrer befreit sind, die bereits ein genügendes Examen bestanden haben. Ein solches Examen wird überhaupt im ganzen Lande von jedem Hauslehrer, der sich nicht zuvor documentirt hat, und von jeder Gouvernante gefordert, und auch ihre Leistungen stehen unter öffentlicher Aufsicht. Namentlich war es in den sog. gemischten Districten Schleswigs, welche zum Theil eigentlich ganz deutsch waren, vor 1864 ein Anlaß großer Unzufriedenheit, daß kein Gutsbesitzer eine deutsche Gouvernante anstellen durfte, welche kein Examen in der dänischen Sprache ablegen konnte oder wollte.

Daß die ökonomische Stellung der bei den öffentlichen Schulen angestellten Lehrer

noch etwas beſſer iſt als in den Provinzſtädten, dürfte ſich von ſelbſt verſtehen, indem die Preiſe in der Hauptſtadt im allgemeinen höher ſind als dort und bei der Beſetzung der Stellen die tüchtigſten Candidaten gewählt werden.

II. Schullehrerſeminare. Zur Ausbildung der Volksſchullehrer beſtehen 5 königliche Seminare, ſämmtlich auf dem Lande, nemlich: 1) in Joenſtrup auf Själland, 2½ Meilen nordweſtlich von Kjöbenhavn, geſtiftet am 25. Juni 1790 auf Blaagaard bei Kjöbenhavn, das jetzt mit der Vorſtadt Nörrebro verwachſen iſt, 1809 nach Joenſtrup verlegt, mit 51 Zöglingen, die in dem Seminar wohnen; 2) Skaarup auf Fyen, geſtiftet 1803, zu welchem 1836 neue Gebäude aufgeführt ſind, mit 75 Zöglingen; 3) Lyngby unweit Grenaa, Amt Randers in Jylland, geſtiftet 1818, mit 31 Zöglingen; 4) Ranum im Amte Aalborg, aber im Stift Viborg unweit Løgſtör, 1848 dorthin verlegt von Stedſted bei Thiſted mit 31 Zöglingen; 5) Jelling bei Veile im Amt Veile, Stift Ribe, geſtiftet 1841 mit 45 Zöglingen. Mit Ausnahme des Seminars zu Joenſtrup, deſſen Vorſteher gleich dem Rector an einer Gelehrtenſchule beſoldet wird, und deſſen Zöglinge (deren Zahl überall oben für das Jahr 1869 angegeben iſt) in dem Seminargebäude ihre Wohnungen haben, ſind die übrigen auf Pfarrhöfen etablirt und die Zöglinge müßen ihre Wohnung ſich in der Umgegend ſuchen. Der Paſtor des Kirchſpiels iſt zugleich Seminarvorſteher und erhält als ſolcher zu ſeinen nicht unbedeutenden Einkünften als Paſtor jährlich 400 Rthlr. und nach 5 Jahren 600 Rthlr.; muß er jedoch — was bei allen der Fall iſt — zur Beſorgung ſeiner geiſtlichen Obliegenheiten einen Capellan halten, ſo erhält er als Beihülfe zur Beſtreitung der damit verbundenen Ausgaben außerdem noch jährlich 400 Rthlr. Jedes Seminar ſoll außer dem Vorſteher wenigſtens 3 Lehrer haben, deren Einkünfte mit denen der Adjuncten an Gelehrtenſchulen gleich ſind, wofür jeder wöchentlich 30 Stunden Unterricht ertheilen ſoll. Wenn er aber nur in 15 Stunden wöchentlich unterrichtet, ſo erhält er auch nur die Hälfte. Der Status der Seminarien für das Finanzjahr 1870—71, beſtehend in barem Gehalt und Getreidezulage (letztere bezeichnet mit +), iſt folgender:

		Rth.			Rth.		Rth.		Rth.
Joenſtrup	1 Vorſt.	1612	+ 304,	4 and. Lehrer	3180	+ 836, Sum.	5932.1	Gymnaſiallehr.	236½
Skaarup	1 „	1000	— 5 „	„	3650	+ 970, „	5620.1	„	315⅛
Lyngby	1 „	1000	— 4 „	„	3400	+ 880, „	5280.1	„	236½
Ranum	1 „	800	— 4 „	„	3501	+ 898, „	5199.1	„	315⅛
Jelling	1 „	1000	— 4 „	„	2817	+ 763, „	4580.1	„	315⅛
	5 Vorſt.	5412	+ 304,	21 and. Lehr.	16,548	+ 4347, Sum.	26,611.5	Gymnaſiallehr.	1419

Jedes Seminar hat 3 Claſſen mit einjährigem Curſus für jede Claſſe. In den beiden unterſten Claſſen ſoll der Unterricht vornehmlich darauf berechnet ſein, den Zöglingen ſolche Kenntniſſe und Fertigkeiten beizubringen, welche der allgemeinen Bildung angehören, wogegen der Unterricht, welche ihre künftige Lebensſtellung als Schullehrer (und Küſter) beſonders zum Augenmerk hat, hauptſächlich in der höchſten Claſſe ſtattfinden ſoll. Der Zögling ſoll zur Aufnahme in die unterſte Claſſe wenigſtens 17, in die mittlere 18 und in die höchſte 19 Jahre alt ſein; doch iſt der Seminarvorſteher berechtigt, eine Altersdispenſation von höchſtens zwei Jahren zu ertheilen, und wenn er dies abſchlägt, ſo darf an das Cultusminiſterium appellirt werden. Wenn Platz dazu vorhanden iſt, dürfen auch Jünglinge mit den erforderlichen Vorkenntniſſen, die ſich nicht zum Lehrerfache ausbilden wollen, in den beiden unterſten Claſſen Aufnahme finden, ja ſie können bei erweislicher Armut wohl eine Unterſtützung dazu aus dem Schulfond erhalten (ſ. oben S. 704). Als Vorkenntniſſe zur Aufnahme in die unterſte Claſſe ſind erforderlich: fertig leſen und ohne bedeutende Fehler ſchreiben zu können, auch etwas aus der vaterländiſchen Geographie und Geſchichte zu wiſſen; außerdem muß der Recipiend darthun, daß er Anlage zu Geſang und Muſik hat; auch muß er wenigſtens ein Jahr bei einer Schule als Gehülfe unterrichtet haben und ein Zeugnis über Luſt und Befähigung zum Lehrerberuf mitbringen. Die Unterrichtsgegenſtände in

allen 3 Classen der Seminare sind wöchentlich: Religion 15 Stunden, Lesen mit Unterricht in der dänischen Sprachlehre und Literaturgeschichte 19 Stunden, Rechnen und Mathematik 15 Stunden, Schreiben 5 Stunden, Geschichte und Geographie 12 Stunden, Naturgeschichte und Naturlehre 12 Stunden, Erziehungs- und Unterrichtslehre 4 Stunden, Gesang und Musik 9 Stunden, Gymnastik 9 Stunden, Zeichnen 6 Stunden, Katechisation 6 Stunden. In dieser Vertheilung der Unterrichtsstunden können gleichwohl je nach den obwaltenden Umständen vielfache Modificationen stattfinden. Die Seminaristen müßen an dem Unterricht der bei dem Seminar befindlichen Schulen abwechselnd Theil nehmen oder demselben beiwohnen. Die Abiturientenprüfung ist theils schriftlich, theils mündlich und kann in zwei Theile zerfallen, so daß der erste schon bei der Versetzung in die höchste Classe absolvirt wird. Wer ein schlechtes Examen gemacht hat, kann nicht unmittelbar eine feste Anstellung erhalten, sondern er muß erst zwei Jahre als Hülfs- und Umgangslehrer thätig sein und darauf seine Fortschritte bethätigen. Für solche, die sich durch Privatunterricht oder auf andere Weise für das Schulamt ausgebildet haben, wird jährlich an einem oder mehreren Orten unter dem Vorsitze eines Bevollmächtigten des Ministeriums ein Schulexamen abgehalten, bei welchem die Lehrer an den Seminaren weder Examinatoren noch Censoren sein dürfen, und welches dem Abiturientenexamen bei den Seminaren ganz entspricht, sowie es auch die gleichen Rechte ertheilt.

III. Gelehrtenschulwesen. Geschichtliches. Durch die Kirchenordinanz vom J. 1537 wurden in allen Städten Dänemarks, selbst in den kleinsten, lateinische Schulen gegründet, bestehend in 3 bis 4 Classen oder „Lectien," jede mit einem Lehrer. Der Unterricht wurde ausschließlich in der lateinischen Sprache ertheilt und umfaßte außer mündlichen und schriftlichen Uebungen in derselben nur noch Religion, Dialektik, Rhetorik u. dgl. Unter dem König Christian IV. (1588—1648) wurde durch verschiedene Gesetze der Zustand der Schulen verbessert: durch allgemeine Vorschriften wurde für einen gleichmäßigeren und übereinstimmenderen Gang des Unterrichtes in den einzelnen Schulen gesorgt; es sollten überall gleiche neue Lehrbücher eingeführt und Gymnasien, d. h. Schulen mit erweitertem Unterricht gegründet werden. Leider aber hinderten die Kriege nebst andern Drangsalen die wirkliche und vollständige Durchführung dieser Vorschriften, so daß die Gymnasien meistens nur dem Namen nach bestanden und, von einzelnen Verbesserungen abgesehen, der Zustand der Schulen der frühere verblieb, bis Christian VI. im J. 1739 die Zahl der Lateinschulen bedeutend verminderte (s. o. S. 701) und dadurch zu der Verbesserung der finanziellen Lage der übrigen die erforderlichen Mittel erhielt. Auch wurde der Unterricht erweitert und besser geregelt, sowie die Muttersprache als Unterrichtsgegenstand und zum Theil als Unterrichtssprache aufgenommen. Unter Christian VII. (1766—1808) war zuerst der Minister Guldberg für die Verbesserung der Gelehrtenschulen thätig; ihm verdankt man hauptsächlich die Verordnung vom 11. März 1775, durch welche in vielen Stücken der Unterrichtsplan bestimmter geregelt, der Unterricht in der Muttersprache vollständig eingeführt, der allgemein bildende und humane Charakter der Schule stärker hervorgehoben, für die Prüfungen und Ferien, sowie für die Qualification der Lehrer genauere Vorschriften gegeben wurden. Nach Guldbergs Abgang, 1784, kamen andere Männer an das Staatsruder, die ebenfalls ihre Aufmerksamkeit dem Gelehrtenschulwesen zuwendeten. Im J. 1790 wurde zur Verbesserung der Lateinschulen eine Commission ernannt, deren Präses, der Herzog Friedrich Christian von Augustenburg, als solcher und darauf bis 1805 als Präsident der „Direction der Universität und der Gelehrtenschulen" (welches Amt noch ferner bis 1848 bestand) sich große Verdienste um die Gelehrtenschulen erworben hat. Sein Plan gieng darauf hinaus, die Gelehrtenschulen oder einige derselben im ganzen nach dem Muster der deutschen Gymnasien einzurichten, aber doch dem Geiste der Zeit gemäß zum Theil in philanthropischer Richtung. Seine „Ideen zur Einrichtung unseres Gelehrtenschulwesens" enthalten viel vortreffliches; aber die Forderungen waren zu hoch gestellt, und vieles kam, zum Theil aus Mangel an Lehrern und Mitteln, gar nicht zur Ausführung. Im J. 1799 wurde

ein Seminarium zur Bildung künftiger Lehrer an den Gelehrtenschulen gegründet, erhielt jedoch nie ein kräftiges Leben, sondern verlor nach und nach alles Ansehen und verschwand endlich ganz, ohne ausdrücklich aufgehoben zu sein, als anstatt desselben, 1818 wiederum für künftige Oberlehrer und Rectoren ein philologisches Examen vorgeschrieben wurde. Die jetzt noch geltende Organisation, wenn auch bedeutend modificirt durch spätere Gesetze und Vorschriften, erhielten die Gelehrtenschulen durch die Verordnung vom 7. November 1809, in welcher u. a. die Motae scholasticae festgesetzt, die Befugnisse und Verhältnisse der Schulbehörden geregelt, über Schulgeld, ökonomische Angelegenheiten der Schulen, Stellung der Lehrer u. a. m. das Nähere bestimmt wurde. Bereits im J. 1805 war einReglement gegeben worden über das „Examen artium" oder die Prüfung, welche jeder Abiturient bei der Universität vor den Professoren derselben in den verschiedenen Wissenschaften bestehen mußte, wenn er als Student immatriculirt werden wollte. Dabei war vorgeschrieben: wer in dieser Prüfung unreif befunden würde, sollte abgewiesen werden, der betreffende Rector aber einen Verweis erhalten und im Fall der Wiederholung verabschiedet werden, welches letztere gleichwohl nicht geschah. Im ersten Universitätsjahre hörte dann der Student noch Vorlesungen über Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Mathematik, Physik, Astronomie und Philosophie, mußte sich auch in diesen Disciplinen dem sogenannten „Zweiten Examen" unterwerfen und gieng darauf erst zu seinem Fachstudium über. Vor dem 17. Jahre wurde keiner bei der Universität angenommen. Die Schulen hatten damals Classen, der Cursus dauerte 7—8 Jahre; jede Schule hatte einen Rector, einen Oberlehrer und 4—5 Adjuncten. So verblieb im ganzen die Verfassung der Gelehrtenschulen, von denen nach und nach 5 aufgehoben wurden, bis zum Jahr 1845, während von vielen Seiten Stimmen laut wurden, welche Reformen forderten. Hauptsächlich wünschte man statt der zweijährigen Classen einjährige, eine Erweiterung des Unterrichts und selbständigere Stellung desselben durch die Verlegung sowohl der bisher in dem ersten Universitätsjahre stattfindenden Fortsetzung des Schulunterrichts mit Aufhebung des zweiten Examens, als auch der Abiturientenprüfung zu den Schulen selbst, eine Verbesserung der Stellung der Lehrer und den Zutritt zu den Oberlehrerstellen auch für solche, die in den mathematisch-physikalischen Wissenschaften eine ausreichende Prüfung bestanden hatten. Nach langer und reiflicher Ueberlegung — während welcher u. a. 1839 der Dr. C. F. Ingerslev den Auftrag erhielt, über das Gelehrtenschulwesen in Deutschland und Frankreich aus Autopsie zu berichten (s. S. 696 u. 698) — kam man endlich dahin, am 25. Juli 1845 provisorisch und versuchsweise drei Schulen (in Kjöbenhavn, Odense und Kolding) nach diesem Plane einzurichten und durch die Bekanntmachung vom 10. (6.) Mai 1850 erhielten die sämmtlichen Gelehrtenschulen Dänemarks ihre jetzige Gestalt. Gleichwohl ist daran durch die S. 700 angeführten Gesetze noch manches einzelne abgeändert worden und zwar mit Begünstigung des jetzt in den skandinavischen Reichen herrschenden realistischen Geistes.

Zuvörderst möge hier eine Angabe der 15 Gelehrtenschulen Dänemarks mit ihren Benennungen, ihrem Lehrerpersonal und ihrer Schüleranzahl nach den von denselben an das Cultusministerium im Juni und Juli 1870 eingekommenen Programmen Platz finden. Dabei ist anzumerken, daß in 12 derselben (bezeichnet mit R) auch Realunterricht ertheilt wird, was in Rönne ausschließlich der Fall ist und wo die höchste, die 7., Classe ganz fehlt; das gelehrte Institut zu Fredericia gehört ausschließlich der Commune, welche die Lehrer anstellt und besoldet, auch keine Berichte an das Cultusministerium einsendet, von diesem aber gleich den Privatschulen (s. u.) hinsichtlich des Abgangsexamens zur Universität abhängig ist. Die beiden Gelehrtenschulen in Sorö (früher Akademie) und Herlufsholm, beide in Själland, sind sehr reich dotirt und bestehen durch eigene Mittel; über dieselben ist weiter unten das Nähere angeführt. Im Zusammenhange folgen auch gleich die 5 communalen höheren Realschulen mit ihren Lehrern und Schülern im Juni und Juli 1870 und die 6 höheren Privatschulen in Kjöbenhavn.

	Rectoren	Oberlehrer	Adjuncten	Kunstlehrer	Fest angestellte Lehrer	Stundenlehrer	Schüler
Gelehrtenschulen:							
1. Kjöbenhavn, Metropolitanschule —	1	4	7	—	—	3	175
2. Roeskilde, Kathedralschule, R.	1	2	8	—	—	5	152
3. Frederiksborg, Gelehrtenschule, R.	1	2	7	—	—	4	70
4. Nykjöbing auf Falster, Kathedralsch. R.	1	3	6	—		2	93
5. Odense „ „ „ R.	1	3	10	—	—	5	171
6. Aalborg „ „ „ R.	1	2	9	—	—	4	137
7. Viborg „ „ „ R.	1	3	6	—	—	2	95
8. Aarhus „ „ „ R.	1	3	10	—	—	2	165
9. Randers „ „ Gelehrtensch. R.	1	1	9	—	—	3	108
10. Horsens „ „ „ R.	1	3	6	—	—	3	102
11. Ribe „ „ Kathedralsch. —	1	3	5	—	—	2	49
12. Rönne „ „ höhere Realsch. R.	1	—	6	—	—	3	57
Summe:	12	29	89	—	—	38	1374
13. Sorö, Gelehrtenschule u. Erziehungsanstalt R.	1	4	11	3	—	1	160
14. Herlufsholm, Gelehrtenschule u. Erziehungsanstalt —	1	3	7	3	—	—	95
15. Fredericia, gelehrtes Institut, R. Angaben fehlen	—	—	—	—	—	—	—
Summe:	14	36	107	6	—	39	1629
Höhere Realschulen:							
1. Helsingör, höhere Realschule . . .	1	—	—	—	5	3	78
2. Slagelse, Realschule	1 a)	—	—	—	5	4	99
3. Vordingborg, Realschule	1 a)	—	—	—	4	2	93
4. Veile Amt, höhere Realschule . . .	1	1	—	—	3	2	75
5. Thisted, Realschule	1 a)	—	—	—	4	3	65
Summe:	5	1	—	—	21	14	410

a) Bei den höheren Realschulen in Slagelse, Vordingborg und Thisted führen die Rectoren den Titel „Bestyrer," d. i. Vorsteher, Oberaufseher, Director.

Außerdem giebt es in Kjöbenhavn noch private Gelehrten- und höhere Realschulen, welche zwar durchaus unabhängig und in ihren ökonomischen Verhältnissen, Wahl der Lehrer u. s. w. sich selbst überlassen, aber so wie die Schule in Fredericia hinsichtlich des Abgangsexamens zur Universität (s. u.) der Controle des Staates unterworfen sind. Von solchen Schulen, welche berechtigt sind, zur Universität zu entlassen, gab es im Juni 1870 folgende sechs:

	Vorsteher oder Director	Lehrer	Schüler beider Linien (Gelehrte u. Real)
1. Borgerdydsskolen (Bürgertugendschule) in Kjöbenhavn	J. Pio.	26	768
2. „ „ in Christianshavn	Prof. J. Helms	22	209
3. von Westensches Institut	Prof. H. C. Bohr	26	287
4. Latein- und Realschule in Store Kongensgade . . .	H. Frisch	22	134
5. Haderslev Läreres Skole (der Director war früher Rector in Hadersleben	Prof. S. B. Thyge	21	253
6. Latein- und Realschule in der Vorstadt Westerbro . .	H. Schneekloth und F. M. Milo	28	386
Summe:		145	1437

In der letzterwähnten Anstalt unterrichtet der eine der Directoren, H. Schneekloth, selbst nicht, sondern in der ebenfalls von ihm dirigirten Töchterschule mit 11 Lehrern und 5 Lehrerinnen, besucht von 85 Schülerinnen. — Aus diesen Angaben geht hervor, daß diese Privatschulen stärker besucht werden, als die öffentlichen, und man kann daraus abnehmen, daß sie eines hohen Vertrauens genießen, zumal da das in ihnen zu zahlende Schulgeld bei weitem höher ist, als in den öffentlichen.

Die übrigen Gelehrtenschulen sind Staatsanstalten, die der Staat errichtet hat und aus eigenen, hiezu einmal von Königen und Privaten hergegebenen Mitteln (größtentheils Zehnten und Capitalien) unterhält. Das Schulgeld, welches erlegt werden muß, ist in der neuesten Zeit mehrfach erhöht worden, zuletzt durch die Bekanntmachung vom 9. März 1865, und beträgt seitdem jährlich: 1) bei der Metropolitanschule in Kjöbenhavn 72 Rthlr., 2) bei den übrigen Gelehrtenschulen 50 Rthlr. und 3) bei der höheren Realschule in Rönne 31 Rthlr. Dieses Schulgeld fällt an die Schulkasse, nachdem durch die Gesetze vom 5. Mai 1865 und 16. Februar 1866 den Lehrern ihr Antheil an demselben abgenommen und ihnen nach den 5 vorhergegangenen Jahren das durchschnittliche daraus bezogene Einkommen ersetzt worden ist. Es sind aber an die meisten Schulen in früheren Zeiten von Privaten durch Testamente bedeutende Capitalien vermacht worden, deren Ertrag zur Unterstützung unbemittelter Schüler verwendet wird, und zwar gewöhnlich so, daß das ganze „Stipendium" oder ein Theil desselben für die Universität aufgespart bleibt. Die Stipendiaten und auch andere bis zu einem Drittheil der Schüler sind von der Entrichtung des Schulgeldes befreit. Die Wahl dieser Beneficiarien geschieht auf den Vorschlag des Rectors und nach den von ihm und den übrigen Lehrern über den Fleiß und das Betragen der Schüler abgegebenen Zeugnissen durch das Ministerium. — Die Schülerzahl in jeder Classe pflegt zwischen 10 und 25 zu schwanken; steigt sie — was aber außer der Metropolitanschule in Kjöbenhavn selten der Fall ist — über 30, so wird die Classe gewöhnlich in zwei Coetus getheilt. Eine gesetzliche Bestimmung ist hierüber gleichwohl nicht vorhanden.

In Ansehung der innern Angelegenheiten stehen die Gelehrtenschulen unmittelbar unter dem Cultusministerium und es giebt für sie in dieser Hinsicht keine Orts- oder Mittelbehörde. Die Schulkassen werden unter der Oberaufsicht der Stiftsobrigkeit, d. h. des Bischofes und des Amtmannes, welche jedoch nicht viel zu bedeuten hat, von der sogenannten „Schulvorsteherschaft" — bestehend aus dem Bürgermeister und dem Hauptpastor der Stadt nebst dem Rector, welcher die laufenden Geschäfte besorgt — verwaltet; doch so, daß von derselben für jedes Jahr ein Budget entworfen und darauf, mit eventuellen Modificationen, von dem Ministerium approbirt wird. Demnach besteht die Thätigkeit der Schulvorsteherschaft hauptsächlich darin, innerhalb der im Budget festgesetzten Grenzen die genehmigten Auszahlungen (Besoldungen der Lehrer, Ausgaben für Schulgebäude, Bibliothek u. a. m.) zu besorgen, die Einkünfte der Schule entgegenzunehmen u. dgl. m. Ein von der Schulvorsteherschaft gewählter und aus der Schulkasse besoldeter Rechnungsführer, welcher der Vorsteherschaft, sowie diese dem Ministerium, verantwortlich ist, giebt alljährlich an das Ministerium eine detaillirte Rechenschaft ab. Die Einkünfte sämmtlicher Schulen, deren finanzielle Stellung sehr verschieden ist, fließen in eine gemeinschaftliche Hauptkasse; dann werden aus den Ueberschüssen von den reichen Schulen die Bedürfnisse der ärmeren gedeckt, so daß die ökonomische Stellung der einzelnen Schule auf die Besoldung der Lehrer, die Ausgaben für Lehrmittel u. s. w. gar keinen Einfluß hat, vielmehr in dieser Hinsicht alle Schulen gleich sind.

Hier möge das in dem Finanzjahre vom 1. April 1870 bis zum 31. März 1871 geltende Budget für die Gelehrtenschulen Platz finden:

Einnahme	Rth.	249,191.	54 Schill.
Ausgabe	„	261,592.	93 „
Das Deficit	„	12,401.	39 „

wird durch das Capitalvermögen des allgemeinen Schulfonds gedeckt. Dieser bestand nach den Rechenschaften des Finanzjahres 1869 bis 1870 in . . . . . Rth. 306,136. — Schill.
Dazu kommt noch das einzelner Schulen und einiger damit verbundener Fonds . . . . . „ 448,851. — „
Rth. 754,987. — „

Die Einkünfte betrugen:

1) Einkünfte von liegenden Gründen, Zehnten, Kirchen und Pfarren	Rth.	109,126.	7 Schill.
2) Zinsen von dem verzinslichen Vermögen des Schulfonds	„	12,350. —	„
3) Zinsen von dem verzinslichen Vermögen der Schulen	„	17,750. —	„
4) Schulgeld von den Schülern approximativ . .	„	58,000. —	„
5) Ueberschuß von dem Stipendienfond der Schulen in Odense und Horsens	„	1980. —	„
6) Einkünfte von Hospitalstiftungen (älteren Dotationen)	„	38,913. —	„
7—10) Verschiedene kleinere Einkünfte, zusammen	„	2072. 47	„
11) Zuschuß von der Akademie in Sorö zu dem Realunterrichte in den Gelehrtenschulen . .	„	9000. —	„
Summa:	Rth.	249,191. 54	Schill.

Ausgaben:

Besoldungen der Lehrer: 12 Rectoren 24,400, 29 Oberlehrer 38,750, 89 Adjuncten 73,570, zusammen 136,720 Rth.; die im Laufe des Jahres eingetretenen Erhöhungen wegen der Dienstzeit erheben jedoch die wirklichen Ausgaben zu den eigentlichen Besoldungen auf 137,936 Rth. 64 Schill., wozu noch die Zulage an Getreide, verwandelt in Geld laut Gesetz vom 12. Januar 1858 mit 31,205 Rth. 80 Schill. kommt. Also beträgt für die festangestellten Lehrer die Besoldung im ganzen Rth. 169,142. 48 Schill.

Dazu kommt:

Für Inspection und Aufsicht über die Sammlungen (Gesetz 12. Januar 1858) . . .	„	1682. —	„
An die Pedellen (Gesetz 12. Januar 1858) .	„	1466. —	„
Persönliche Zulagen an die Lehrer anstatt des Antheils an dem Schulgelde	„	7280. —	„
1) Besoldungen und Honorare an die Lehrer und Pedellen im ganzen	Rth.	179,570. 48	Schill.

Ferner:

2) Examencontrole bei den Gelehrtenschulen (Besoldung an den Unterrichtsinspector nebst Getreidezulage 1083. 7 und Reisekosten nebst Diäten 800 Rth.)	„	1883. 7	„
3) An die nicht fest angestellten Lehrer und für Stundenunterricht	„	15,200. —	„
4) Pensionen und Wartegeld (an abgegangene Lehrer und ihre Hinterlassenen)	„	19,361. 73	„
5) Zuschuß für Bibliotheken und wissenschaftliche Sammlungen	„	4500. —	„
6) Zu jährlichen Reparationen und Bauten, sowie Inventarien u. dgl.	„	10,520. 64.	„
7) Heizung und Licht, approximativ	„	6000. —	„
8) Steuern und Abgaben	„	1800. —	„

9) Führung der Rechenſchaften	„	6109. 42	„
10) Eine teſtamentariſche Verpflichtung der Schule in Viborg	„	160. —	„
11) Beiträge zu dem gelehrten Inſtitut in Fredericia (1400) und zu dem Stipendienfond der Schule in Nykjöbing (627. 58)	„	2027. 58	„
12) Zuſchüſſe zu dem Schulweſen in Slagelſe, Vordingborg und Kolding	„	5000. —	„
13) Verſchiedene laufende außerordentliche Ausgaben	„	6659. 89	„
14) Für den Unterricht der Schüler in der Anwendung der Schießwaffen, approximativ . .	„	1300. —	„
15) Für Ausarbeitung von Vorſchlägen zu einer künftigen Organiſation des höheren Schulweſens	„	1500. —	„
Summa: Rth. 261,592. 93 Schill.			

Hiernach koſtet alſo jeder der 1374 Schüler in den 12 zuerſt aufgeführten Gelehrtenſchulen (denn die 3 andern beſtehen aus eigenen Mitteln) den Staat über 190 Rth. däniſch oder gegen 144 Rth. preuß. Ct., die Stipendien ungerechnet.

Die höchſte Aufſicht über das ganze höhere Unterrichtsweſen führt (vgl. S. 703) das zweite Departement des Cultusminiſteriums ſeit 1855. Unter demſelben ſteht der Unterrichtsinſpector ſeit 1848, dem es obliegt, die Schulen zu viſitiren, mit den Rectoren und Lehrern zu verhandeln, den Abiturientenprüfungen beizuwohnen und an der Ertheilung der Zeugniſſe Theil zu nehmen. Außerdem wird ſein Gutachten bei jeder wichtigen Angelegenheit eingeholt, z. B. bei der Beſetzung der Lehrerſtellen, bei Einführung von Lehrbüchern, Stundenplänen u. a. m., und ſein Einfluß auf das Gelehrtenſchulweſen iſt überhaupt factiſch ſehr bedeutend. Dieſer Einfluß aber dürfte mehr ein perſönlicher als durch die Inſtruction zu ſeinem Amte begründeter ſein, indem ſeit der Errichtung des Amtes der Conferenzrath, Prof. Dr. J. N. Madvig (nur mit einer kurzen Unterbrechung vom November 1848 bis zum December 1851, da er Cultusminiſter war) der Inhaber desſelben geweſen iſt und das Gelehrtenſchulweſen in Dänemark ſeiner einſichtsvollen und verdienſtlichen Thätigkeit in den zwei oder drei letzten Decennien ſehr viel verdankt.

Der Rector hat die ſämmtlichen Angelegenheiten ſeiner Schule zu beſorgen, er entſcheidet in letzter Inſtanz über die Aufnahme und Verſetzung der Schüler, die Wahl der für die Schulbibliothek zu kaufenden Bücher und anderer Lehrmittel, die ſpecielleren Beſtimmungen zur Handhabung der Ordnung und Disciplin und über die dabei eintretenden Fälle; er trifft bei Krankheit oder ſonſtiger Abweſenheit eines Lehrers die nöthigen Vorkehrungen, damit keine Störung im Unterrichte ſtattfindet (in ſolchen Fällen ſind die übrigen Lehrer nach Anweiſung des Rectors zum Vicariiren verpflichtet), und er macht in ſeinem Namen Vorſchläge an das Miniſterium über Vertheilung der Schulbeneficien, Wahl neuer Lehrbücher nach den Begutachtungen der betreffenden Lehrer, Vertheilung des Unterrichtes auf die Lehrer und auf die Schulſtunden (Stundenplan), kurz über die ganze innere Organiſation der Schule. Das Lehrercollegium als ſolches beſitzt keine entſcheidende Macht: es bildet nur „berathende Stände.“ Nichtsdeſtoweniger iſt der Rector geſetzlich verpflichtet, über alle erwähnten Gegenſtände ſich mit den Lehrern zu berathen. Ueber dieſe Lehrerconferenzen ſoll ein Protokoll geführt werden, in welches jeder Lehrer ſeine divergirende Anſicht eintragen laſſen darf, um dadurch jeder Verantwortlichkeit in der vorliegenden Angelegenheit enthoben zu ſein. Auch pflegt in ſolchen Fragen, die dem Rector, welcher faſt ausſchließlich ein Philolog iſt (ſ. u. S. 731), ferner liegen, das Miniſterium neben dem Gutachten des Rectors nicht ſelten das eines Lehrers einzufordern, ſo daß das Lehrercollegium alſo factiſch, wie es ſich gebührt, einen

Digitized by Google

großen Einfluß auf die inneren Angelegenheiten der Schule ausübt, und selten dürfte es vorkommen, daß der Rector sein Recht zur Entscheidung gegen die übereinstimmende Ansicht der Lehrer in Anwendung bringt; befugt aber ist er, die Ansichten der Lehrer zu wägen anstatt sie zu zählen.

Innere Ordnung der Schule. Kein Schüler soll ohne besondere Erlaubnis des Ministeriums vor seinem zurückgelegten neunten Jahre in die unterste Classe der Schule aufgenommen werden (vor 1864 nicht vor dem zehnten), auch nicht vor dem siebenzehnten (früher nicht vor dem achtzehnten) zur Universität übergehen. Bei dem Eintritt in die erste, d. i. unterste Classe muß der Schüler fertig und richtig lesen, sowie die vier Species in ganzen Zahlen rechnen können, auch ein wenig biblische Geschichte und die Elemente der allgemeinen Grammatik durch die Muttersprache kennen, sowie einigermaßen richtig orthographisch schreiben. Die meisten bringen bei ihrem Eintritt auch einige Kenntnisse im Deutschen, in der Geschichte u. a. m. mit. Die Schulen haben 7 Classen, von denen die 6 unteren einjährig sind, die siebente aber zweijährig; die beiden Abtheilungen dieser Classe sind in einigen Unterrichtsgegenständen getrennt; bei der Metropolitanschule aber in allen. Die Mehrzahl der Schüler bleibt in irgend einer Classe zwei Jahre anstatt eines, so daß also der ganze Schulcursus für sie neunjährig wird. Die wöchentliche Stundenzahl darf nicht über 36 sein, wozu noch 2 Stunden zu den gymnastischen Uebungen kommen; in der obersten Classe ist sie in den meisten Schulen unter dieser Zahl. Gewöhnlich sind die Stunden gleichmäßig auf die Tage der Woche vertheilt; in einigen Schulen aber ist ein Nachmittag frei. In der Metropolitanschule und in einigen andern ist jetzt die sogenannte „gesammelte Schulzeit" eingeführt, d. h. die sämmtlichen Unterrichtsstunden sind auf den Vormittag (8—2 oder 9—3) verlegt mit einer Erholungszeit von 7—15 Minuten nach jeder Stunde.

Die Schüler sollen während der Schulzeit stets unter Aufsicht sein. Bei den meisten Schulen ist jetzt ein Inspector angestellt. Dies ist gewöhnlich einer von den Lehrern, der dafür eine Zulage erhält; doch sind auch alle Lehrer verpflichtet, daran Theil zu nehmen. Gewöhnlich genießen gleichwohl die Schüler der siebenten Classe in dieser Hinsicht etwas mehr Freiheit. Ein Schulgottesdienst findet nicht überall statt; derselbe besteht gewöhnlich darin, daß an jedem Morgen ein Choralvers unter Begleitung einer Schulorgel oder eines Pianofortes gesungen wird; doch geschieht dies in einigen Schulen nur am Montagmorgen und Sonnabendnachmittag. In einigen Schulen werden immer noch die alten Gesetze über gemeinsamen Kirchenbesuch der Schüler unter der Aufsicht eines Lehrers befolgt, in andern ist mit Zustimmung des Ministeriums in dieser Hinsicht den Eltern alles anheimgestellt. Ebenso verhält es sich mit dem gemeinsamen Genuß des heiligen Abendmahls. Den Unterricht in der evangelisch-lutherischen Religion ertheilt einer von den festangestellten Lehrern; die Bekenner anderer Confessionen sind natürlich davon dispensirt und auf eigene private Aushülfe hingewiesen.

Zur Veranschaulichung der Unterrichtsgegenstände, welche sämmtlich obligatorisch sind, der gewöhnlichen Stundenzahl, welche jedem derselben in den dänischen Schulen gewidmet ist, und der Vertheilung derselben auf die Classen möge hier — in Ermangelung eines neueren — der Lectionsplan der Metropolitanschule in Kjöbenhavn für das Schuljahr 1865—66 Platz finden. Es mag dabei angemerkt werden, daß kein eigentlicher Normalplan existirt, sondern in Einzelheiten alljährlich nach den von den Rectoren an das Ministerium eingereichten Vorschlägen geändert werden kann. Daher ist denn auch die Stundenzahl für jeden Unterrichtsgegenstand in den einzelnen Classen oder Classenabtheilungen in den verschiedenen Schulen etwas abweichend; nichts desto weniger kann dieser Lectionsplan als ein durchschnittlicher oder als ein den Grundgedanken der ganzen Schulordnung repräsentirender betrachtet werden, indem auch in denjenigen Schulen, wo mit dem eigentlichen Gelehrtenunterricht der Unterricht in den Realwissenschaften verbunden ist (was freilich in der überwiegenden Mehrzahl der Fall ist), der Lectionsplan wenig von diesem abweicht.

	VII. A.	VII. B.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Däniſch	2	2	2	2	2	3	5	6
Deutſch	—	—	2	2	2	2	3	4
Franzöſiſch	—	1	3	2	2	3	—	—
Engliſch	—	2	—	—	—	—	—	—
Lateiniſch	10	9	8	8	8	9	6	—
Griechiſch	6	6	5	5	5	—	—	—
Religion	2	1	2	2	2	2	2	3
Geſchichte	4	3	2	3	2	2	2	2
Geographie	—	—	2	2	2	2	2	2
Mathematiſche Diſciplinen	4	4	4	4	4	4	4	4
Naturlehre	3	4	—	—	—	—	—	—
Naturgeſchichte	—	—	2	2	2	2	2	2
Schreiben	—	—	—	—	1	2	3	4
Zeichnen	—	—	—	—	—	1	2	2
Geſang*)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Summe d. wöchentl. Stunden:	33	34	34	34	34	34	33	31
Hebräiſch	3	2	—	—	—	—	—	—
Gymnaſtik**)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(3)	(4)
Totalſumme:	38	38	36	36	36	36	36	35

Man ſieht hieraus, daß nicht alle Unterrichtsgegenſtände durch die ganze Schule hindurchgehen, ſondern ſucceſſive ein- und abtreten. Hierbei liegt der richtige Gedanke zu Grunde, die Vielheit der Unterrichtsgegenſtände und die daraus folgende Zerſtreuung und Spannung der Schüler zu vermindern und die Kraft derſelben auf eine geringere Zahl von Unterrichtsgegenſtänden zu concentriren. Auch beginnt jetzt (ſeit 1845) der Sprachunterricht mit einer neueren Sprache (der deutſchen) und die alten treten erſt ſpäter ein. Dabei iſt urſprünglich eine Schwächung der claſſiſchen Studien keineswegs beabſichtigt geweſen, ſondern vielmehr das Gegentheil. Gleichwohl haben dieſe Studien in Dänemark wie auch in Schweden und Norwegen mit den realiſtiſchen Tendenzen der Zeit einen harten und nicht immer glücklichen Kampf zu beſtehen gehabt und noch fortwährend zu beſtehen. Gegen dieſe hauptſächlich durch Madvigs Einfluß ſeit 1845 eingeführte Vertheilung des Unterrichtsſtoffes ſowie das ſpätere Eintreten des Lateiniſchen und das ſucceſſive Ein- und Abtreten anderer Unterrichtsgegenſtände haben ſich freilich von Anfang an Bedenken erhoben, die nicht alle unbegründet ſind; wenn indeſſen der Plan recht ausgeführt wird und man der neuen Einrichtung nicht Schwierigkeiten und Uebelſtände anrechnet, die in ganz andern Umſtänden wurzeln: ſo dürften doch die Vortheile des jetzigen Syſtems ſeine Nachtheile überwiegen. Die in Dänemark wie anderswo erhobenen Klagen über die Vielheit und das Uebermaß des zu Lernenden ſind wenigſtens jetzt nicht mehr begründet als früher; Eltern und andere vergeſſen aber gar zu leicht, daß weder eine durch Genußſucht und zu frühe Reife blaſirte Jugend zu ernſten und gründlichen Studien taugt, noch überhaupt unbefähigte Köpfe auf einer Lebensbahn bleiben ſollten, auf welcher ſie nur Beſchwerden und unbefriedigte Wünſche finden werden. Für Schüler, die gehörig vorbereitet in die Schule kommen, und denen es weder an mäßiger Befähigung (denn vorzügliche Geiſtesgaben ſind durchaus nicht erforderlich) noch an Fleiß fehlt, ſind die Forderungen keineswegs übertrieben oder ſehr läſtig.

Ueber die einzelnen Unterrichtsgegenſtände dürfte noch Folgendes anzuführen ſein:

1) Däniſch. Durch den Unterricht in der Mutterſprache werden in den beiden unterſten Claſſen die Grundbegriffe der Grammatik mitgetheilt und den Schülern zur

*) 4 wöchentliche Stunden, auf welche die verſchiedenen Abtheilungen vertheilt ſind.

**) 11 wöchentliche Stunden, auf welche die Claſſen vertheilt ſind.

Anschauung gebracht, indem zugleich der gewöhnlich demselben Lehrer übertragene Unterricht im Deutschen dazu benutzt wird, durch die Vergleichung mit dieser an Formen reichen und dem Schüler fremden Sprache ihm die grammatischen Verhältnisse klarer und begreiflicher zu machen. In den mittleren und oberen Classen wird vieles aus der vaterländischen Literatur gelesen theils in der Schule, theils zu Hause, wozu die Schulbibliotheken die nöthigen Hülfsmittel hergeben, und der Lehrer sucht den ästhetischen Sinn und Geschmack der Schüler zu wecken und zu leiten. Neben diesen Uebungen werden auch schriftliche Aufsätze angefertigt, über allgemeine oder aus den Schulwissenschaften hergenommene Aufgaben. Literaturgeschichte (Thortsens Handbuch) wird gelesen und durch Lectüre erläutert. Uebungen im mündlichen Vortrage (nicht aber öffentliche Redeübungen) finden in einigen Schulen statt.

2) Deutsch. Unterricht wird von der ersten bis zur sechsten Classe ertheilt. Hier soll der Schüler es so weit gebracht haben, daß er mit Fertigkeit aus dem Deutschen übersetzen und sich ohne grobe Fehler in der Sprache schriftlich ausdrücken kann; auch soll er bekannt sein mit dem Wesentlichsten aus der Geschichte der deutschen Literatur. Da Deutsch die erste fremde Sprache ist, welche die Schüler lernen, so soll sie auch dem Alter und der Reife derselben entsprechend benutzt werden, die grammatischen Begriffe auf eine solche Weise hervorzurufen und zu entwickeln, daß dies auch bei den später hinzukommenden Sprachen nützlich werden kann. Zuerst werden Lesebücher (Hjorth, Jürs oder Rung), welche nach verschiedenen Altersstufen Prosa und Poesie enthalten, gelesen; in den oberen Classen auch Classiker, besonders Schiller und Goethe, und es wird ein Ueberblick über die Literaturgeschichte gegeben. Die Schreibübungen beginnen schon in der untersten Classe; in den oberen wird die Hälfte der Stunden darauf verwendet.

3) Französisch. Der Unterricht beginnt in der dritten (früher zweiten) Classe mit Leseübungen, worauf man zur Lectüre von größtentheils Chrestomathien und Grammatik (Abrahams') fortschreitet bis zur sechsten Classe. Uebungen in mündlicher und schriftlicher Uebersetzung ins Französische zur Einübung sowohl der Etymologie als auch der Syntax finden überall statt. Der Unterricht ist einem der festen Lehrer übertragen, welcher womöglich philologisch gebildet ist und in den oberen Classen zuweilen französisch spricht.

4) Englisch. Der Unterricht ist für die Gelehrtenlinie sehr beschränkt, wichtiger aber für die Reallinie, wo demselben mehr Zeit gewidmet und der Schüler ungefähr so weit wie im Französischen, ja wohl wie im Deutschen gebracht wird.

5) Lateinisch. Der Unterricht beginnt in den meisten Schulen in der dritten Classe (in der Metropolitanschule in der zweiten) und wird durch die folgenden fortgesetzt. In der dritten Classe wird ein Elementarbuch (Borgen, Silfverberg, Berg und Möller) gelesen, in der vierten Cornelius Nepos oder Cäsar nebst Phädrus; in der fünften und sechsten Sallust oder Livius, Cicero's Reden, Ovids Metamorphosen; in der siebenten Vergil, Horaz, Cicero's philosophische Schriften, Tacitus u. a. Neben dieser statarischen Lectüre wird vieles cursorisch oder extemporal aus Curtius, Suetonius, Cicero's Briefen und Reden, Seneca, Plinius u. a. gelesen. Gewöhnlich wird gleichzeitig ein Dichter und ein Prosaiker gelesen; doch besteht darüber keine bestimmte Vorschrift. In den unteren Classen wird das Pensum den Schülern vorerklärt, in den oberen nicht oder doch nur höchst selten: der Schüler soll durch seine Präparation zum Verständnis des Pensums und zu einer fertigen Uebersetzung desselben gekommen sein. (Das hier Gesagte gilt auch für den Unterricht in den übrigen Sprachen.) In der Grammatik (Madvig's) wird in allen Classen unterrichtet; auf das Componiren werden wöchentlich gewöhnlich 2 Stunden verwendet; in den unteren Classen werden die Exercitien gewöhnlich in der Schule, in den oberen zu Hause geschrieben. Lateinische Sprechübungen und Uebungen im Versemachen finden nicht statt; freie Aufsätze werden sehr selten geliefert. Von den meisten Autoren hat und benutzt man Schulausgaben mit er-

klärenden Anmerkungen in dänischer Sprache (von Lund, Lefolii, Trojel, Lembke, Fibiger, Ingerslev u. a.).

6) Griechisch. Der Unterricht beginnt in der vierten Classe; hier und zum Theil noch in der fünften wird ein Elementarbuch (Berg, Lund) und darauf gewöhnlich Xenophons Anabasis gelesen; in der sechsten Homer und Herodot; in der siebenten zugleich etwas von Plato und Xenophon (Memorabilien), einer der attischen Redner, eine Anthologie (Tregder, Stoll) und in den meisten Schulen eine Tragödie des Sophokles oder Euripides. Griechische Schreibübungen sind gar nicht oder doch nur sehr selten gebräuchlich; häufiger wird zur Einübung der Grammatik (Tregders Etymologie, Madvigs Syntax) aus einem Elementarbuch mündlich ins Griechische übersetzt.

7) Hebräisch. Der Unterricht ist nicht obligatorisch und wird nur in den beiden Abtheilungen der siebenten Classe ertheilt. Der Zweck ist, künftige Theologen darin so weit zu bringen, daß sie das Studium der Theologie beginnen können.

8) Religion. Der Unterricht geht durch alle Classen. In den 4 untersten, d. h. ungefähr bis zum Confirmationsalter, wird ein für diese Altersstufe passendes Buch (Katechismus und biblische Geschichte) zu Grunde gelegt, später ein systematischeres Lehrbuch, in der höchsten Classe werden einzelne Theile aus dem neuen Testament (ein Evangelium und ein paar Episteln) in der Ursprache gelesen und commentirt. Außerdem wird vieles aus der Bibel cursorisch und in der Uebersetzung gelesen. In einigen Schulen wird auch ein kurzer Ueberblick über die Kirchengeschichte mitgetheilt.

9) Geschichte. Der Unterricht ist in 2—3 Curse getheilt, beginnt gewöhnlich mit einer fragmentarischen Uebersicht über die Weltgeschichte oder vaterländische Geschichte nach einem kurzen Lehrbuche, behandelt dann ausführlicher die alte und die dänische Geschichte (Allens Lehrbuch) und beschäftigt sich in dem obersten Cursus mit der Cultur- und Literaturgeschichte. Der mündliche Vortrag des Lehrers soll Licht und Leben in die kurze Darstellung des Lehrbuches bringen; die Schüler müßen beide benutzen, wenn sie den Ansprüchen genügen wollen, die im Examen an sie gemacht werden; es wird dabei auf das genaue Einlernen der Namen, Jahreszahlen u. s. w. nicht wenig gegeben; zugleich aber eine klare und lichtvolle Uebersicht des Ganzen im Zusammenhang gefordert.

10) Geographie. Der Unterricht, welcher in der sechsten Classe abgeschlossen wird, ist in 2 Curse getheilt; der erste in den beiden untersten Classen umfaßt die ersten Elemente; der zweite hat einen wissenschaftlicheren Charakter. Man geht von dem Allgemeinen (Weltbau und ganze Erde) zu dem Besondern über; die physische und topische Geographie wird mit der politischen gewöhnlich verbunden. Wandkarten werden viel gebraucht; Kartenzeichnen kommt wenig vor.

11) Mathematische Disciplinen. In den unteren Classen werden die verschiedenen Rechnungsarten sowohl auf der Tafel als auch im Kopfe fleißig eingeübt; in den mittleren und oberen sind die Rechenübungen mit dem mathematischen Unterricht als integrirender Theil verbunden. Es werden behandelt: a) Arithmetik und elementare Algebra (die algebraischen Hauptoperationen, Addition, Subtraction, Multiplication und Division, Potenzen, Wurzeln, Proportionen, Progressionen, Primzahl, Decimalbrüche, Gleichungen ersten und zweiten Grades, Lehre von den Logarithmen und ihrer praktischen Anwendung); b) Geometrie: Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie (von der sphärischen nur die Grundformeln).

12) Naturlehre. Der Unterricht, welcher nur in der siebenten Classe stattfindet, umfaßt die Elemente der mechanischen und chemischen Physik, wobei die mathematische Begründung nicht als die Hauptsache betrachtet, sondern eine klare und lebendige Anschauung der durch Experimente dargestellten Hauptphänomene und Gesetze nebst ihrem Zusammenhange erzielt wird. Eine Sammlung der erforderlichen physikalischen ꝛc. Instrumente besitzt jetzt jede Schule. Hiermit wird ein Cursus in der Astronomie und der mathematischen Geographie verbunden.

13) Naturgeschichte. Der Unterricht, welcher bis zur sechsten Classe fortgesetzt

wird, umfaßt die Zoologie, Botanik und Mineralogie; doch wird auf die Zoologie das meiſte Gewicht gelegt und von der Mineralogie nur das Allerwichtigſte gelehrt. Jede Schule beſitzt ein kleineres oder größeres Muſeum von Kranien, Skeletten, Herbarien, Abbildungen ꝛc. zur Veranſchaulichung des Unterrichts.

14 und 15) Schreiben und Zeichnen. Der Unterricht bezweckt keine wirkliche Kunſtfertigkeit, ſondern vielmehr dem Auge und der Hand Sicherheit zu geben.

16) Geſang. Für den Unterricht, der natürlich nicht obligatoriſch ſein kann, iſt in allen Schulen ein Piano vorhanden.

17) Zu den Turnübungen iſt bei allen Schulen ein Saal vorhanden, welcher im Winter geheizt wird. Im Sommer treten Schwimmübungen an die Stelle. Auch werden die Schüler im Gebrauch der Schießwaffen geübt.

Schulbibliotheken, größere oder kleinere, ſind jetzt bei allen Schulen. Sie werden theils durch die Beiträge der theilnehmenden Schüler (denn die Betheiligung iſt nicht obligatoriſch) und theils durch Staatsbeiträge unterhalten; jede derſelben ſteht unter der Verwaltung des Rectors oder eines Lehrers. Auch zu den wiſſenſchaftlichen (naturhiſtoriſchen und phyſikaliſchen) Sammlungen in allen Schulen werden Staatsbeiträge bewilligt, in dem letzten Finanzjahre 1870—71 zu dieſen und den Bibliotheken 4500 Rth. (S. 722).

Ueber die Handhabung der Diſciplin und Schulzucht giebt es nur wenige Vorſchriften, und nur für einige Schulen hat man gedruckte Schulgeſetze. Jeder Lehrer iſt berechtigt und verpflichtet, die Ordnung aufrecht zu halten und darf von den ſämmtlichen Schülern, ſelbſt von denen, die er nicht unterrichtet, Gehorſam fordern. Strafen, ſelbſt körperliche — die jedoch ſchon in den mittleren Claſſen ſehr ſelten vorkommen und in den oberen faſt unerhört ſind — kann er in Fällen des Ungehorſams und des Trotzes ohne weiteres verfügen; ſonſt aber, z. B. wegen Verſäumnis und Faulheit, meldet er die Sache beim Rector an, und dieſer dictirt dann dem Schüler eine paſſende Strafe, berichtet an die Eltern u. dgl. Ueberhaupt ſind die Schüler der Auctorität des Lehrers unbedingt unterworfen, und es giebt in dieſer Hinſicht geſetzlich keine Ausnahme. Auf der andern Seite aber iſt es wiederum den Lehrern zur Pflicht gemacht, den Schülern gegenüber mit Humanität, Beſonnenheit und Milde aufzutreten; auch haben die Rectoren darauf zu ſehen, daß die Lehrer ſich keine Roheit und ungerechte Härte zu Schulden kommen laſſen. Schultagebücher ſind in den unteren Claſſen bis zur ſechsten eingeführt. Nach jedem Verhör erhält der Schüler eine Cenſur, hier „Charakter“ genannt, der durch eine beſtimmte Zahl, der beſte = 6, der ſchlechteſte = 0, ausgedrückt wird. Dieſe Zahlen werden für jeden Monat addirt und darnach wird für den folgenden Monat der Platz jedes Schülers beſtimmt. In der ſiebenten (höchſten) Claſſe werden keine ſolchen täglichen Cenſuren oder „Charaktere“ gegeben, ſondern nur ein monatliches Zeugnis, das den Eltern eben ſo wie jene „Charakter-Cenſur“ mitgetheilt wird. In einigen Schulen hat man indeſſen angefangen, die „Charaktere“ ganz wegfallen zu laſſen, weil dieſelben in mehr als einer Hinſicht ſowohl auf den Unterricht ſelbſt als auf das ganze Verhältnis zwiſchen Lehrern und Schülern ſchädlich einwirken können. Schulverſäumnis wird wie jede andere Unordnung oder Ungehorſam behandelt und findet kaum ſtatt, wo der Rector ſein Amt mit Kraft verwaltet: kein Schüler darf ohne ſeine Erlaubnis die Schule verſäumen, Krankheitsfälle allein ausgenommen. Das Tabakrauchen auf den Straßen u. ſ. w. iſt allen Schülern ohne Unterſchied unterſagt, und eben ſo unbedingt das Beſuchen der Wirthshäuſer. In den unteren und mittleren Claſſen werden die Schüler meiſtens mit „Du,“ in den oberen mit „Sie“ (däniſch „De“) angeredet; doch behalten die älteren Lehrer oft das „Du“ bei, denjenigen Schülern gegenüber, die ſie als Kinder gekannt haben.

Das Schuljahr beginnt mit dem 23. Auguſt. Längere Ferien ſind: Weihnachten 14 Tage, Oſtern 7 Tage, Pfingſten 4 Tage und die Sommerferien vom 22. Juni bis zum 22. Auguſt. Nach dem erſten Halbjahr kann eine Prüfung vor dem Rector

oder ganz privatim gehalten werden; doch ist dies dem Ermessen jeder Schule überlassen. Dagegen wird im Juli ein öffentliches und specielles Examen in allen Gegenständen des Unterrichts in allen Classen gehalten, in welchem jeder Schüler geprüft wird und einen „Charakter" erhält. Darauf geschieht die Versetzung der Schüler in höhere Classen; doch so, daß der Ausfall des Examens gewöhnlich weniger wiegt, als das allgemeine Urtheil der Lehrer über die Fortschritte der Schüler.

Die Abiturientenprüfung oder das Abgangsexamen wird, seitdem durch die Bekanntmachung vom 13. Mai 1850 das examen artium und auch das zweite Examen bei der Universität aufgehoben ist, bei den Schulen selbst öffentlich und zwar alljährlich im Juli abgehalten, und dabei examinirt jeder Lehrer in seiner Disciplin, ist auch einer der 3 Censoren, welche die Zeugnisse bestimmen. Von den beiden andern ist der eine ein anderer Lehrer bei der Schule und der zweite womöglich der Unterrichtsinspector, welcher gleichwohl kaum bei den Prüfungen in der Hälfte der Schulen anwesend sein kann. Bis 1865, da die Bestimmungen in der Bekanntmachung vom 30. November 1864 in Kraft traten, zerfiel die Prüfung in zwei Theile, von denen der erste die 4 Disciplinen, Deutsch (schriftlich und mündlich), Französisch, Geographie und Naturgeschichte umfaßte und bei der Versetzung aus der sechsten in die siebente Classe, der zweite aber bei dem Abgange zur Universität, also 2 Jahre später abgelegt wurde und folgende Disciplinen umfaßte: 1) Dänisch (nur schriftlich), 2) und 3) Lateinisch, 4) Griechisch, 5) Religion, 6) Geschichte, 7) Arithmetik (schriftlich und mündlich), 8) Geometrie (schriftlich und mündlich), 9) Naturlehre und also in den beiden Abtheilungen des Examens im ganzen 13 „Special-Charaktere" gegeben, sowie daraus der „Hauptcharakter" gezogen wurde. Die Specialcharaktere wurden durch die Zahlen 6, 5, 4, 3, 2, 1 angedeutet und bezeichnet durch: „ausgezeichnet gut," „sehr gut," „gut," „ziemlich gut," „mittelmäßig" und „schlecht." Durch die erwähnte Bekanntmachung hat jedoch die erste Abtheilung des Examens aufgehört oder wenigstens allen Einfluß auf das Abgangsexamen verloren; vielmehr ist sie nur ein Bestandtheil des Examens in der sechsten Classe, von welcher die Versetzung in die siebente wie früher, nach dem Urtheile der Schule über die ganze Entwicklung und Reife des Schülers, wie sich dieselbe bei dem Examen in allen Fächern oder sonst gezeigt hat, geschieht. Doch soll kein Schüler in die höchste Classe versetzt werden, welcher nicht in dem vorhergehenden Examen in den 5 Fächern: Deutsch (wo das schriftliche Examen wegfällt), Französisch, Geographie, Naturgeschichte und Religion, „Charaktere" erhalten hat, welche nach der angeführten Berechnungsweise wenigstens 4 „gut" und 1 „ziemlich gut" bedeuten. Ein Schüler, welcher 2 Jahre in der sechsten Classe gesessen hat und zur Versetzung in die siebente noch nicht reif befunden wird, darf ohne die Erlaubnis des Cultusministeriums nicht länger in der Classe bleiben, wenn nicht besondere Umstände, als Krankheit und dgl., dazu Anlaß geben. Dieser Prüfung in den erwähnten 5 Fächern, welche also immer noch eine Art von vorhergehendem Examen verbleibt, können sich auch Privatisten, die wenigstens 15 Jahre alt sind, entweder bei einer Gelehrtenschule oder bei der Universität unterwerfen.

Jetzt sind bei dem Abgangsexamen folgende Bestimmungen geltend:

1. und 2. Dänisch: es werden 2 Aufgaben zur schriftlichen Ausarbeitung vorgelegt, von denen die eine freigewählt, die andere aber aus dem Gebiete der Kenntnisse hergenommen ist, die in der Schule durchgemacht sind. Für jeden Aufsatz wird ein „Charakter" gegeben.

3. Lateinisch, schriftlich: ein Exercitium, zu dessen Ausarbeitung ein dänisch-lateinisches Wörterbuch gestattet wird, und die Uebersetzung einer früher nicht gelesenen Stelle aus einem lateinischen Classiker. Für beides wird jedoch nur ein gemeinschaftlicher Charakter gegeben.

4. Lateinisch, mündlich: der Examinandus wird theils in demjenigen geprüft, was er statarisch gelesen hat oder was wenigstens entspricht: Cicero de officiis, 100 Capitel aus seinen Reden, 4 Büchern aus Livius, Horaz Briefe, 2 Bücher seiner Oden und 3

Bücher von Vergils Aeneis, theils soll er leichtere Stellen aus einem nicht gelesenen Classiker übersetzen und erklären können.

5. Griechisch: es wird mündlich in den in der Schule gelesenen Schriftstellern geprüft. Das Minimum der Forderung entspricht 2 Büchern aus Xenophons Anabasis, 3 seiner Memorabilien, 1 Buch von Herodot, 4 Bücher von Homer und eine Tragödie oder anstatt letzterer mehr von Homer und eine anthologische Auswahl anderer poetischer Stücke. In Zusammenhang hiermit wird auch in den Hauptmomenten der griechischen Literatur und der übrigen griechischen Cultur examinirt. Dasselbe geschieht im Lateinischen mit der römischen Literatur, Cultur, Alterthümern ꝛc.

In den übrigen Fächern, 6. Geschichte, 7. Arithmetik, schriftlich und mündlich, 8. Geometrie, schriftlich und mündlich, und 9. Naturlehre, wird gefordert, was oben bei den Unterrichtsgegenständen angeführt ist.

Die Ertheilung der Zeugnisse oder „Charaktere" ist durch die königl. Bekanntmachung vom 31. Mai 1866 folgendermaßen geordnet:

Die Specialcharaktere werden nach wie vor mit den Zahlen: 6 ausgezeichnet gut, 5 sehr gut, 4 gut, 3 ziemlich gut, 2 mittelmäßig und 1 schlecht bezeichnet. Jeder der 3 Censoren giebt sein Urtheil in ganzen Zahlen ab, nur in Lateinisch (mündlich), Griechisch und Geschichte kann er den Charakter durch Hinzufügung eines + um ½ erhöhen; die 3 Urtheile werden darauf addirt und mit 3 dividirt und geben dann den Charakter in einer ganzen Zahl oder mit einem hinzugefügten Bruch. In den Fächern, wo die Prüfung eine doppelte ist (Lateinisch schriftlich, Arithmetik und Geometrie) werden auch doppelte Charaktere gegeben, also in jedem 6 und diese mit 6 dividirt. Brüche, die höher sind als ½, also ⅔ und ⅚ werden als — ⅓ und — ⅙ des höheren Charakters ausgedrückt. Aus diesen 9 Specialcharakteren wird nun der Hauptcharakter ausgezogen; da jedoch von diesem nur 3 Grade vorhanden sind, der erste jedoch mit Auszeichnung gegeben wird, so geschieht die Berechnung auf die Weise, daß „ausgezeichnet gut" mit 8 bezeichnet wird und die geringeren abnehmen mit steigenden Potenzen von 2 und also folgende Werthe entstehen: 8, 7, 5, 1, — 7 und — 23, dabei aber die Charaktere für Lateinisch mündlich, Griechisch und Geschichte als 1½ berechnet werden. Die möglichst höchste Summe der Points, welche ertheilt werden kann, ist also in diesen 3 Fächern 36 und in den übrigen 6 = 48; also im ganzen 84. — Die Hauptsumme der sämmtlichen 9 Specialcharaktere mit ihren Brüchen, wobei ½ und darüber = 1 gerechnet wird, bestimmt den Hauptcharakter. Hier werden zu dem ersten mit Auszeichnung 79, zu dem ersten 64, zu dem zweiten 37 und zu dem dritten 29 Points gefordert. Wer weniger erhält, wird zurückgewiesen. In dem Zeugnisse werden die sämmtlichen Specialcharaktere mit ihren Brüchen und zuletzt der Hauptcharakter mit Hinzufügung der Points-Anzahl angegeben. Ein Zeugnis mit wenigstens 29 Points ertheilt das Recht, an der Universität immatriculirt zu werden.

Diese Vorschriften gelten auch für das gelehrte Institut in Fredericia und für die 6 angeführten (S. 720) großen Privatschulen in Kjöbenhavn, welche den königlichen Gelehrtenschulen in der Hauptsache gleichgestellt sind. Wer ganz oder zum Theil von einem oder mehreren Privatlehrern unterrichtet worden ist, kann sich entweder der Abgangsprüfung an einer Gelehrtenschule oder einem für die Privatisten bei der Universität eingerichteten „Admissionsexamen" unterwerfen. Das letztere wird von einem dazu von dem Ministerium verordneten Schulmann gehalten und es ist ein Universitätsprofessor sowie ein Censor zugegen. Dieses Examen soll in jeder Hinsicht der Abgangsprüfung bei den Schulen gleichstehen; die Forderungen sind jedoch in der That geringer, und es liegt auf der Hand, daß meist nur diejenigen auf diese Art zur Universität gelangen, welche wegen irgend einer Ursache nicht in der Schule fortgekommen sind, und die Ergebnisse dieser Prüfung sind daher unbefriedigend.

Im Zusammenhang damit ist am 2. April 1869 eine Bekanntmachung erschienen, „betreffend die Errichtung eines Zulageexamens für diejenigen, welche bei der Universität

als akademische Bürger eingeschrieben werden wollen, ohne sich dem Admissionsexamen bei der Universität oder dem Abgangsexamen bei einer Gelehrtenschule unterworfen zu haben," und diese ist am 6. October 1869 noch erweitert worden. Zu diesem Examen werden zugelassen: alle, die sich dem allgemeinen Vorbereitungsexamen bei der Universität oder dem Abgangsexamen für Realschüler, beide höheren Grades (s. u.) mit dem Ergebnisse, daß der Durchschnittswerth der Charaktere mindestens 6 ist, und darauf zugleich dem Examen für die polytechnische Lehranstalt unterworfen haben; polytechnische Candidaten mit dem 1. oder 2. Charakter ohne Rücksicht darauf, mit welchem Erfolg sie früher das allgemeine Vorbereitungsexamen bestanden haben; Lieutenants, welche das Abgangsexamen von der nächstjüngsten Classe der Offiziersschule bestanden haben; diejenigen, welche die Uebungsprüfungen von der jüngsten zu der ältesten Officierclasse an der Seeofficierschule bestanden haben; diejenigen, welche, nachdem sie sich dem allgemeinen Vorbereitungsexamen oder dem Abgangsexamen für Realschüler, beide höheren Grades, unterworfen haben mit dem Erfolge, daß der Durchschnittwerth der Charaktere mindestens 6 ist, und darauf bei der königlichen Veterinair- und landwirthschaftlichen Schule das Examen bestanden haben mit dem Erfolge, daß der Durchschnittswerth der Charaktere mindestens 5 ist. Diese sollen ein Examen machen in Dänisch, Latein, Griechisch und Geschichte von gleichem Umfange, wie für das Abgangsexamen von einer Gelehrtenschule festgesetzt ist; doch so, daß im Dänischen nur ein Aufsatz über ein frei gewähltes Thema gemacht und die schriftliche lateinische Arbeit auf eine Uebersetzung vom Lateinischen ins Dänische eingeschränkt und der dafür ertheilte Charakter zu dem für die mündliche Prüfung ertheilten Charakter mit der Bedeutung von $^1/_3$ hinzugelegt wird. Um hierin zu bestehen, ist erforderlich, daß die zusammenaddirten Specialcharaktere, bezeichnet und bestimmt wie bei dem Abgangsexamen bei den Gelehrtenschulen, einen Zahlenwerth von mindestens 4 „Gut," d. h. 20 Points betragen. Die Anmeldung zu diesem Examen geschieht nebst Erlegung von 7 Rth. alljährlich schriftlich nebst Beilegung der erforderlichen Beweise vor dem 1. Mai bei dem Vorsteher der Examenscommission bei der Universität, welche dann aus ihrer Mitte 4 Examinatoren und 4 Censoren ernennt.

Die Lehrer und ihre ökonomische Stellung. Es giebt verschiedene Arten von Lehrern: 1) die philologischen Lehrer, welche das „philologisch-historische Schulamtsexamen" bestanden haben. Dieses Examen, welches schriftlich und mündlich ist, und zu dessen gutem Bestehen für die Mehrzahl ein akademischer Cursus von 4—6 Jahren erforderlich ist, umfaßt als Hauptfächer die classischen Studien, die Geschichte und die Muttersprache nebst ihrer Stammsprache, der altnordischen und isländischen. Darauf muß der Candidat sich einer praktischen Prüfung unterwerfen, welche in der Metropolitanschule vor einem Professor an der Universität und dem Rector oder einem Lehrer an der Schule in einem Vortrage und in Examiniren besteht. Beinahe ausschließlich aus dieser Lehrerclasse werden die Rectoren genommen; von den Oberlehrern an jeder Schule muß wenigstens der eine ein Philolog sein und von den Adjuncten gehören in der Regel 2—3 in diese Classe. — 2) die mathematisch-physikalisch gebildeten Lehrer, welche das polytechnische Examen oder eine sogenannte „Magisterconferenz" bestanden haben. Dieser Classe soll in der Regel einer der Oberlehrer angehören und den Unterricht in den oberen Classen besorgen. — 3) für die übrigen Lehrer ist keine Prüfung vorgeschrieben; die meisten derselben sind Candidaten der Theologie, welche auf einige Jahre, bis sie eine Pfarre erhalten können, eine Adjunctenstelle annehmen. Man wählt sie nach der Kenntnis ihrer theoretischen und praktischen Befähigung, die man aus den Zeugnissen über ihre bisherige Lehrerthätigkeit (denn selten wird jetzt jemand angestellt, der sich nicht bei einer Privatschule als Lehrer versucht hat) oder auf eine andere Weise erlangt hat. Einige haben sich in irgend einem bestimmten Fache, z. B. Naturgeschichte, einer besondern Prüfung, der sogenannten „Magisterconferenz," unterworfen, wodurch sie berechtigt sind, sich um eine Oberlehrerstelle zu bewerben. Für die Lehrer der 2. und 3. Classe ist keine praktische Prüfung, für alle aber ein Probejahr vorgeschrieben: sie werden

nemlich anfangs nur constituirt, d. h. auf Kündigung angestellt und nach dem Verlauf eines Jahres entweder auf Gutachten des Rectors fest angestellt oder entlassen; doch geschieht letzteres nur selten. Nach dem Probejahre werden die sämmtlichen Lehrer durch das Ministerium angestellt und haben die Rechte königlicher Beamten, wohin gehören: Pensionsrecht, Entlaßbarkeit nur durch den König u. a. m. Die Rectoren haben auf die Wahl der neuen Lehrer keinen geordneten, wohl aber in vielen Fällen einen nicht geringen Einfluß, der sich auf ihre specielle Kenntnis der jedesmaligen Bedürfnisse gründen. Die Beförderung geschieht auf das Gutachten des Rectors und des Ministeriums nach dem Dienstalter und nach der Befähigung. Obgleich für die Zahl der Oberlehrer überhaupt keine bestimmte Grenze gesetzt ist, so darf doch dieselbe an einer Schule nicht 3 übersteigen, ausgenommen an der Metropolitanschule, wo 4 sind. Außer den durch die oben erwähnten Examina dazu berechtigten Lehrern können auch einige Oberlehrerstellen mit andern Adjuncten besetzt werden, welche kein Schulamtsexamen bestanden, sich aber durch besondere Befähigung und Diensteifer verdient gemacht haben. Uebrigens haben die Oberlehrer vor den Adjuncten keinerlei Vorrechte, außer daß sie gewöhnlich in den oberen Classen Unterricht ertheilen.

Um Adjunct zu werden, ist es jetzt nicht mehr unumgänglich nothwendig Student gewesen zu sein; denn das polytechnische Examen kann auch von Nichtstudenten, die sich gleichwohl einer allgemeinen Bildungsprüfung unterworfen haben, gemacht werden; doch werden solche nur selten angestellt. — Die hier angeführten „festen Lehrer" besorgen in der Regel den ganzen Unterricht; nur im Schreiben, Zeichnen, Gesang und Turnen (Gymnastik) ist derselbe meistens „Stundenlehrern" überlassen, welche auf Kündigung meistens durch den Rector oder doch auf seinen Vorschlag angestellt und nach Berechnung der Stundenzahl ihres Unterrichts monatlich besoldet werden.

Die Besoldungen der fest angestellten Lehrer sind in neuerer Zeit bedeutend erhöht worden. Jetzt gelten dafür die Bestimmungen in den Gesetzen vom 28. März 1855 und vom 12. Januar 1858.

a) Die Rectoren erhalten bei ihrer Anstellung außer freier Wohnung (für welche sie aber die gesetzlich bestimmte Steuer an den Staat erlegen müßen) 1600 Rth., welche Besoldung nach einer 5jährigen Dienstzeit immer um 200 Rth. erhöht wird, bis das Maximum, 2200 Rth., erreicht ist. Der Rector an der Metropolitanschule hat jährlich 200 Rth. mehr; der Rector bei der Gelehrtenschule und Erziehungsanstalt in Sorö erhält 2000 Rth., nach 5 Jahren 300 und nach ferneren 5 Jahren noch 300 Rth. Zulage, sowie außer der freien Wohnung 20 Faden Holz und zur Bestreitung der Ausgaben für Briefwechslung und andere Schreibereien für Schulangelegenheiten jährlich 200 Rth., also können seine baaren Einkünfte, wie eben jetzt der Fall ist, 2800 Rth. betragen. — Der Rector an der höheren Realschule in Rönne erhält bei seiner Anstellung außer freier Wohnung 1200 Rth. und jedesmal nach einer 5jährigen Dienstzeit eine Zulage von 200 Rth., bis das Maximum, 1800 Rth. erreicht ist. Wenn ein Oberlehrer an einer Gelehrtenschule unmittelbar zum Rector an dieser Realschule ernannt wird, so wird seine Besoldung in diesem Amte so berechnet, als hätte er dasselbe inne gehabt in der ganzen Zeit, da er Oberlehrer gewesen ist.

b) Die Oberlehrer erhalten bei ihrer Anstellung 1000 Rth. und hernach für jede 5 Jahre eine Zulage von jährlich 200 Rth. bis sie das Maximum von 1600 Rth. erreicht haben.

c) Die Adjuncten erhalten bei ihrer Anstellung 500 Rth. und hernach für jede 3 Jahre Dienstzeit eine Zulage von jährlich 100 Rth. bis sie das Maximum von 1000 Rth. erreicht haben.

Außerdem erhielten früher die Oberlehrer und Adjuncten das Schulgeld von den Schülern, die über 100 bei der Schule waren, zur gleichen Vertheilung, bei der Metropolitanschule und in Sorö aber nur die Hälfte dieses Schulgeldes. Dies ist jedoch durch die Gesetze vom 5. Mai 1865 und 16. Februar 1866 aufgehoben und den Lehrern dafür

eine Vergütigung, berechnet nach dem durchschnittlichen Betrage in den letzten 5 Jahren (1870—71 im ganzen 7280 Rth.) bewilligt worden. Bei Sorö haben auch die Oberlehrer und Adjuncten freie Wohnungen; letztere gleichwohl nur für Unverheirathete; sofern aber eine Wohnung in natura nicht angewiesen werden kann, so erhält dafür der Oberlehrer eine Vergütigung mit jährlich 250 und der Adjunct mit 100 Rth.

Ferner sind alle diese Besoldungen gleich denen anderer Beamten in der letzten Zeit erhöht worden durch eine „Theuerungszulage," deren Betrag nicht genau bestimmt ist, aber je nach den Preisen zwischen 15 und 2 Procent variirt hat.

Auch erhält derjenige von den Lehrern, welcher die Aufsicht über die Schüler in den Zwischenstunden führt, eine Zulage und für die Inspection der Schulbibliotheken ist eine Summe von 1682 Rth. angeschlagen.

Pensionsberechtigt ist jeder fest angestellte Lehrer. Die Pension steigt je nach den Dienstjahren von $^1/_{10}$ bis $^2/_3$ der sämmtlichen Einkünfte, der Werth der freien Wohnung mit einbegriffen. Die Wittwen sind ebenfalls pensionsberechtigt und müßen in der königlichen Leibrentengesellschaft (Wittwenkasse) durch jährliche Abzüge von den Besoldungen versorgt werden. In einem Alter von 70 Jahren kann jeder Lehrer seine Entlassung mit Pension fordern.

Hier ist der Ort, das Nähere über die beiden Gelehrtenschulen und Erziehungsanstalten Sorö (Akademie) und Herlufsholm anzuführen.

Sorö ist ein altes, 1161 eingeweihtes Cistercienser-Mönchskloster, welches nach der Aufhebung des Klosters 1580 von dem Könige Frederik II. in eine Schule für 30 adelige und 30 unadelige Kinder verwandelt wurde. Der König gab dazu die sämmtlichen Klostergüter her, und nun entstand neben derselben nach und nach die kleine Stadt gl. N., Hauptort in dem Amt gl. N. an der Eisenbahn zwischen Kjöbenhavn und Korsör belegen, die noch jetzt von derselben besonders ihre Nahrung hat. Christian IV. errichtete im J. 1623 neben dieser Schule eine „ritterliche" Akademie, deren Zweck sein sollte, den kostspieligen Reisen junger Edelleute ins Ausland, „ehe sie recht begreifen konnten, was sie bei Fremden sahen und durchbrachten," entgegen zu wirken. Aber obgleich er die Akademie, welche gewöhnlich noch jetzt diesen Namen führt, bedeutend bereicherte, indem er ihr die Klostergüter von Maribo und Börglum schenkte, sie auch mit seiner Huld umfaßte und seine beiden Söhne dort studiren ließ, so wollte es doch nicht recht damit gehen, da die beiden neben einander bestehenden Anstalten ungünstig auf einander einwirkten, und daher wurde die Akademie im J. 1665 aufgehoben und erst 1749 wieder hergestellt, als durch testamentarische Disposition die ganze Baronie Holberg an dieselbe fiel. Da beschloß man eine ritterliche Akademie ohne Schule zu errichten und zwar gegen Holbergs mit klaren Worten ausgesprochenen Wunsch, „man möchte auch Leuten aus dem Mittelstande den Zutritt gestatten, damit es nicht den Anschein hätte, als verachtete er seinen eigenen Stand." In der ersten Zeit gieng es recht gut, da dort so viele ausgezeichnete Lehrer angestellt waren; aber gegen das Ende des Jahrhunderts starb sie wiederum aus, als die beiden letzten Zöglinge abgiengen. Dennoch wurden 1822 sowohl die Akademie als auch die Schule wieder hergestellt; doch auch diesmal gieng es nicht besser als früher, und 1849 hob man daher die Akademie ganz auf, so daß seitdem nur noch die „Gelehrtenschule und Erziehungsanstalt" übrig ist für 82 Zöglinge, die aber gewöhnlich von mehreren (S. 720 von 160) Schülern besucht wird. Die Akademie benutzte die alten Klostergebäude bis zu den Zeiten Friedrichs V., 1746—1766, da sie abgetragen und durch neue in dem Geschmack der damaligen Zeit ersetzt wurden. Diese brannten 1818 ab und zugleich die kostbare Bibliothek, darunter Holbergs sämmtliche Bücher. Die jetzigen sind 1822—24 aufgeführt in einem zwar großartigen, aber so modernen Stile, daß sie einen grellen Contrast gegen die alte, im 12. Jahrhundert erbaute Klosterkirche, den einzigen Ueberrest des alten Klosters, bilden. Die Akademie hat bedeutende wissenschaftliche Sammlungen, darunter eine Bibliothek von über 30,000 Bänden. Sie ist auch eine der reichsten Stiftungen des Landes und besaß früher

über 4000 Tonnen Hartkorn. Davon ist nun zwar das meiste verkauft; aber dafür ist ein Capital von ca. 3,400,000 Rth. vorhanden, und noch sind 1400 Tonnen Hartkorn Acker und Wiesen vorhanden. Die größten Güter sind: Nordruplund, Mörup nebst den Parcellen von Sorö Lille Ladegaard, Knudstrupgaard, Bjernedegaard, Riblösegaard, Kammergave u. a. Hierzu kommen die bedeutenden Wälder, 472 Tonnen Hartkorn oder 6450 Tonnen Land (à 14,000 Quadratellen), welche eine eigene Forstinspection bilden mit einem Forstinspector (1200 Rth.) und unter ihm Waldreiter, 1 Forstcandidat, 3 Waldvögte und 2 Aufseher, welche 4750 Rth. jährlich erhalten. Diese Güter bilden unter dem Budget des Cultusministeriums einen eigenen Titel und haben ihr besonderes Rechenschaftswesen; dabei ist ein Inspector angestellt (1650 Rth.) und ein Buchhalter (800 Rth. mit einer Zulage in jedem 5. Jahre von 200 Rth. bis 1600 Rth.); außerdem sind 4300 Rth. veranschlagt zur Besoldung des Kassiers, Assistenten, Gymnastikassistenten, Gärtners, Organisten, Aufwärters, der Krankenwärterin und Botin, sowie 884 Rth. zu Honoraren an den Pastor, Bürgermeister, Küster, Todtengräber, Arrestaufseher, Uhrmacher und Schornsteinfeger; auch 532⅓ Rth. Honorar an den Forstkassier und das übrige untergeordnete Personal bei dem Forstwesen. Die Besoldung der Lehrer ist oben bereits im ganzen angeführt; sie beträgt jetzt 1870—71: für den Rector Rth. 2800, für 4 Oberlehrer 4800, für 11 Adjuncten Rth. 8700, Miethenersatz für 10 Oberlehrer und Adjuncten 1150; für 3 Kunstlehrer 2100, dazu Miethenersatz für 1: 150 und für 1 Emolumente 130, zusammen 19,830 und mit den im Laufe des Jahres eintretenden Erhöhungen für längere Dienstzeit 20,130; dazu kommt für alle Lehrer Getreide verwandelt in Geld 4498⅓, Ersatz für den frühern Antheil am Schulgelde 782 und für die Stundenlehrer 1300, Summe für die Lehrer 26,710⅓ Rth. Die Aufsicht über die in dem Gebäude der Akademie wohnenden Schüler (Erziehungsanstalt) ist 4 von den Lehrern übertragen, von denen wenigstens 2 in der Erziehungsanstalt wohnen; von diesen hat jeder 100 Rth. und in natura Kost und Wäsche; die übrigen 200 Rth. Für die Ausführung der Verrichtungen, welche dem einen der Adjuncten als Inspector an der Schule übertragen sind, erhält er 150 Rth. — Die Einkünfte der Akademie (1870—71) von den Gütern, Capitalien und Schuleinnahmen von den Zöglingen (14,185 Rth.) betrug im ganzen 271,047⅙ Rth.; doch sind diese in der Wirklichkeit gewöhnlich nicht unbedeutend höher als nach der Angabe im Finanzgesetz, weil die Pacht-, Erbpacht- und Zehnten-Einnahmen nach dem Durchschnittspreise (Capitelstaxt) jedes Jahres erhoben, in dem Finanzgesetz dagegen nach dem Durchschnittspreise der letzten 10 Jahre berechnet werden, diese aber in der letzten Zeit niedriger gewesen sind. Diese Einkünfte sind allzu bedeutend, als daß sie von der Akademie zu eigenem Bedarf verwendet werden könnten, und daher werden mit den Ueberschüssen andere Ausgaben für den Unterricht, Kunst und Wissenschaft gedeckt. Davon sind die wichtigsten in Rth.: Beitrag an die Realschule in Thisted 1500, Ausgaben für den Realunterricht bei den übrigen Gelehrtenschulen 9000, Zuschuß an den Seminarfond und die Seminare (calculatorisch) 49,428, Zuschuß an die Volksschulen 14,000, an begabte und arme Zöglinge bei den Volkshochschulen 6600, zur weiteren Ausbildung der Seminaristen, Schullehrer und Volkshochschullehrer 7800, an das königliche Theater und die königliche Kapelle 50,000 und für Wissenschaften und Künste im allgemeinen 21,348. Die Summe der Ausgaben betrug 1870—71: Rth. 269,629, es war also ein Ueberschuß von 1418 Rth. vorhanden.

Herlufsholm ist ein südlich von Sorö, ¼ Meile nördlich von Nestved an der breiten und schiffbaren Suus-Aa belegenes, von herrlichen Wäldern umgebenes bedeutendes Rittergut, nach welchem das Kirchspiel benannt wird. Ursprünglich war es ein 1135 gestiftetes Benedictinerkloster, Skovkloster, d. i. Waldkloster, genannt, welches nach der Reformation eingezogen und 1560 von dem Könige Frederik II. für Hillerödsholm (jetzt Frederiksborg) und Gräsegaard an den Admiral Herluf Trolle überlassen wurde. Dieser, welcher keine Kinder hatte, testamentirte mit Einwilligung seiner Gattin, als er mit der

dänischen Flotte 1565 absegeln wollte, seine sämmtlichen Güter zu einer Gelehrtenschule. Als er darauf in einer Seeschlacht gegen die Schweden am 4. Juni 1565 eine Wunde erhalten hatte, die ihn 3 Wochen später ins Grab legte, so trat bald darauf die Wittwe die Güter ab, obgleich dies erst nach ihrem 1574 erfolgten Tode hätte geschehen sollen, und die Schule wurde eingerichtet. Jetzt ist damit eine Erziehungsanstalt für 100—120 Schüler verbunden, die in ihren Leistungen mit den übrigen Gelehrtenschulen übereinstimmt, deren Lehrer gleich denen in Sorö besoldet sind, aber alle mit den Schülern in den weitläufigen Gebäuden wohnen. Diese sind noch die alten Klostergebäude mit ihren dicken Mauern, welche 3 Seiten eines innern Hofes umgeben, während an der vierten die schöne alte Klosterkirche steht, in welcher Herluf Trolle mit seiner Gattin, Birgitte Göje in schwarzen marmornen Särgen, Arvid Hvitfeld u. a. ruhen. Die Anstalt hat bedeutende Besitzungen, im ganzen 1036 Tonnen Hartkorn, wovon 65 bei dem Hauptgute; außerdem Capitalien von über 50,000 und an jährlichen Stipendien über 800 Rth. Das Budget wird jedoch nicht veröffentlicht, da die Güter unter der Verantwortlichkeit des ersten Staatsrathes von einem von ihm ernannten Vorsteher verwaltet werden. Die Einkünfte dieses Vorstehers sind so bedeutend, daß man ein Beispiel hat, wie der Staatsrath sich selbst dazu ernannte, um sich dorthin zurückzuziehen.

IV. Das höhere Realschulwesen. Dieses hat in Dänemark erst in den letzten 3 Decennien eine einigermaßen feste Gestalt erhalten, die vielleicht den wahren Bedürfnissen entspricht. Abgesehen von einzelnen älteren zum Theil gar nicht zur Ausführung gekommenen Plänen, in realistischer und philanthropischer Richtung, war von einem selbständigen Realunterricht unter Aufsicht des Staates bis 1840 gar keine Rede, wenn auch in Kjöbenhavn einige Privatschulen mit diesem Namen bestanden, in denen die Schüler bis zum 15. oder 16. Jahre verblieben. Endlich wurde, um die wahren oder vermeintlichen Bedürfnisse der Zeit zu befriedigen und auf den Antrag der Provincialstände eine „wissenschaftliche Realschule" in Aarhus in Jylland errichtet, welche 1842 in Thätigkeit trat, aber nie recht gedeihen wollte. Es traf nemlich der Uebelstand der Realschulen, daß die höchste Classe nicht benützt wird, hier zum Uebermaß ein; auch ließ es sich gar nicht erwarten nach den im Lande bestehenden Verhältnissen hinsichtlich der Gewerbthätigkeit u. a. m., daß viele einen so lange (bis zum 18. Jahre) fortgesetzten Unterricht benutzen würden, und dazu kommt noch, daß für die Schule gar kein gesetzliches Maß durch irgend eine Schlußprüfung bestimmt, und daß gar kein Vortheil irgend einer Art — nicht einmal die Enthebung von dem für Pharmaceuten, Forstmänner u. dgl. vorgeschriebenen Präliminarexamen mit der Absolvirung des ganzen Schulcursus verknüpft war. Daher entschloß man sich endlich, da nur die unteren Classen mäßig, die oberen aber fast gar nicht besucht worden waren, die Schule ganz eingehen zu lassen (Juli 1853), und nun war man bedacht, laut königl. Bekanntmachung vom 18. Sept. 1855, vorläufig an 4 Gelehrtenschulen (Sorö, Odense, Aarhus und Aalborg) den wissenschaftlichen Realunterricht mit dem gelehrten Unterricht so zu verbinden, daß ein 6jähriger Realunterricht in 5 Classen stattfindet. In den beiden untersten Classen ist der Unterricht für die beiden Linien gemeinschaftlich, in den beiden folgenden sind die studirende und die reale Linie paralleliſirt und einjährig, in der 5. Realclasse ist der Cursus zweijährig und sie läuft parallel mit der 5. und 6. studirenden Classe, hat aber zwei durch besondern Unterricht getrennte Stufen. Späterhin ist der Realunterricht an den meisten Gelehrtenschulen (S. 720) aufgenommen worden, nur nicht in der Metropolitanschule, in der Kathedralschule in Ribe und in der Gelehrtenschule und Erziehungsanstalt auf Herlufsholm; auch sind 5 communale höhere Realschulen (s. S. 720) errichtet worden, welche theils von dem Schulgelde, theils von den Beiträgen der Commune (entweder der Stadt allein oder von dieser und dem umliegenden Bezirk oder dem ganzen Amte), theils von den Mitteln der früher dort gewesenen, aber aufgehobenen Gelehrtenschulen und theils von Zuschüssen aus der Staatskasse und von der Akademie Sorö unterhalten werden.

Außerdem ist in den 6 großen Privatschulen zu Kjöbenhavn (S. 720) der Realunterricht mit dem gelehrten verbunden.

Die Unterrichtsgegenstände sind hier: Dänisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Religion, Geschichte, Geographie, mathematische Wissenschaften, Naturlehre, Naturgeschichte. Schreiben und Zeichnen, Gesang und Gymnastik.

In allen diesen Gegenständen wird ein Abgangsexamen abgelegt, ausgenommen in Religion (in welcher der Unterricht gleichzeitig mit der gelehrten Linie ertheilt wird und Glaubens- und Sittenlehre sowie biblische Geschichte umfaßt), Gesang und Gymnastik. Da die Forderungen bei demselben, welche durch die Gesetze vom 28. Mai 1859, 12. März 1861 und 19. Mai 1870 in einigen Puncten abgeändert worden sind, die Leistungen der Schule angeben, so ist es ausreichend, wenn diese Bestimmungen hier Platz finden.

1. Dänisch. Das Examen ist schriftlich und besteht in 2 Aufsätzen über Themata, von denen das eine die Wiedergabe eines bekannten Stoffes, das andere aber die freie Behandlung eines Gegenstandes fordert, welcher innerhalb des Ideenkreises liegt, in welchem der Examinandus sich bewegt. Niemand wird zu dem weiteren Examen zugelassen, wenn diese Aufsätze ungenügend sind. (Das 1859 anbefohlene mündliche Examen, bestehend in Lesen von Prosa und Poesie und dänischer Grammatik, kommt in dem Gesetze von 1870 nicht vor.)

2. Deutsch. Der Examinandus soll mit Leichtigkeit und Sicherheit gewöhnliche Prosa verstehen, genügende Festigkeit in den Hauptregeln der Grammatik und einen guten Wörterschatz besitzen. Das Examen wird sowohl mit einem in der Schule gelesenen Pensum von mindestens 200 gewöhnlichen Octavseiten als auch mit nicht gelesenen deutschen Schriftstellern angestellt. Auch wird schriftlich ein leichtes Exercitium ohne Benutzung des Wörterbuches geliefert.

3. Französisch. Der Schüler soll leichtere französische Prosaiker verstehen. Es wird in 2 prosaischen Stücken examinirt, wovon das eine ein aufgegebenes Pensum von wenigstens 200 Octavseiten ist.

4. Englisch. Der Schüler soll eben so weit gekommen sein wie im Deutschen, doch nur in der Prosa. Es wird mündlich wie im Französischen examinirt; außerdem aber schriftlich ein leichtes Exercitium mit Benutzung eines Wörterbuches geliefert.

5. Geschichte. Es wird gefordert eine ziemlich vollständige Uebersicht über die dänische Geschichte nach einem Lehrbuche, das nicht allein eine ziemlich ausführliche Darstellung der Geschichte des Staats und der äußeren politischen Verhältnisse, sondern auch über die inneren Zustände des Staates und Volkes und die allmähliche Entwicklung derselben giebt, etwa wie Allen's Lehrbuch der dänischen Geschichte zum Schulgebrauch; außerdem eine Uebersicht über die Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte.

6. Geographie. Das Examen umfaßt physische und politische Erdbeschreibung, etwa in dem Umfang, wie Munthe's Geographie mit Velschow's und Rimestad's kleinerem Lehrbuch in der Geographie nebst den unentbehrlichsten Sätzen der mathematischen Geographie.

7. Arithmetik. Es wird gefordert: ein klares Verständnis der elementaren Rechnungsoperationen mit positiven und negativen, ganzen und gebrochenen, rationalen und irrationalen Zahlen; ferner Uebung im Auflösen einfacherer Gleichungen ersten Grades mit einer unbekannten Größe, sowie Bekanntschaft mit den Logarithmen und Uebung im Gebrauch derselben; Buchstabenbezeichnung und die gewöhnlichsten Transformationen des Buchstabenausdrucks muß so weit eingeübt sein, als zum deutlichen Verstehen des Obigen nothwendig ist. Schriftlich müßen zwei Rechenaufgaben gelöst werden, bei denen die eine die Anwendung der Logarithmen erfordert.

8. Geometrie. Gefordert wird die Bekanntschaft mit den Hauptsätzen der Plangeometrie und der praktischen Anwendung derselben, namentlich zur Messung ebener Flächen; in der Stereometrie nur die wichtigsten Sätze über die Ausmessung der Körper.

Es wird keine schriftliche Aufgabe vorgelegt; dagegen soll der Examinandus bei dem Verhöre darthun, daß er Cirkel und Lineal anzuwenden versteht.

9. Naturlehre. Darin wird nur in der höchsten Classe unterrichtet und das Wichtigste sowohl des mechanischen als auch des chemischen Theils mitgetheilt; im ersteren über das specifische Gewicht der festen, der tropfbar- und der luftförmig flüssigen Körper und ihrer Gesetze mit Uebergehung aller Einzelheiten; ferner das Wichtigste von der Bewegungslehre, nemlich die Schwere, die Centrifugalkraft, die keplerschen Gesetze, Ebbe und Flut, Pendel und Wellenbewegung; von dem chemischen Theil die Lehre von der Wärme und der damit in Verbindung stehende Theil der Meteorologie, die Hauptsätze vom Magnetismus und Elektricität, sowie eine Uebersicht über die in der Natur am meisten verbreiteten Grundstoffe und deren wichtigste unorganische Verbindungen. Dies ist auch der Umfang des Examens.

10. Naturgeschichte. Es wird gefordert eine Uebersicht über das Wesen und die charakteristischen Entwicklungsformen der Thiere und Pflanzen nach kurzgefaßten Lehrbüchern.

11. Im Schreiben und Zeichnen wird das Urtheil nicht allein nach der Probeschrift und Probezeichnung gefällt, welche vor dem Examen angefertigt sind, sondern auch nach den schriftlichen Arbeiten beim Examen.

Zur Controle sind bei dem Examen zwei sachkundige Censoren zugegen, von denen der eine, welcher im Besitz mathematischer Kenntnisse sein muß, von dem Ministerium und der andere von der Schuldirection verordnet wird. Diese beiden und der examinirende Lehrer geben das Urtheil ab, welches aber nicht in besonderen „Charakteren" besteht, sondern ganz einfach in dem Ausdruck „Bestanden" (Bestaaet) etwa noch mit dem Zusatze „mit Auszeichnung" oder „Nicht bestanden" (Ikke bestaaet). Nach vollendetem Examen erhält jeder Examinirte ein Zeugnis. (Besondere Vorschriften werden hier übergangen.)

In den (S. 720) erwähnten 5 Realschulen, bei denen die Lehrer von den Communalautoritäten angestellt und in der Regel von dem Ministerium bestätigt werden, aber nicht zu den königlichen Beamten gehören, wird zwar ebenfalls ein Abgangsexamen gehalten, das von gleicher Kraft und Wirkung ist mit dem der Realschüler in den gelehrten Schulen; aber das Ministerium läßt den Unterricht und die Organisation der Schulen sowie auch der Privatschulen in Kjöbenhavn inspiciren, und werden diese nicht als auf gleicher Stufe mit den Gelehrtenschulen befunden, so läßt es das Examen auf dieselbe Weise wie bei diesen abhalten.

Außerdem wird bei der Universität ein „Vorbereitungsexamen" abgelegt, bei welchem nach den Gesetzen vom 28. Mai 1859, in einigen Puncten verändert 1861 und 1870, die Anforderungen ungefähr dieselben sind.

Bei allen diesen Examen ist ein niedrigerer und ein höherer Grad vorhanden. Der Examinandus muß wenigstens 15 Jahre alt sein.

Wer ein solches Examen bestanden hat, besitzt dadurch das Recht, sich zu verschiedenen Fachexamen, als für Pharmaceuten, Forstmänner, Landmesser, Veterinäre, „unstudirte" Juristen u. a. zu melden, ohne sich einem für solche sonst vorgeschriebenen Präliminarexamen zu unterwerfen.

Nur von Pharmaceuten wird ein Examen im Lateinischen verlangt, zu welchem sie gewöhnlich die erforderlichen, nicht bedeutenden Kenntnisse durch Privatunterricht erwerben. Die Forderungen bestehen nemlich darin, daß der Examinandus ein kleines Lesebuch für Anfänger ordentlich gelesen haben soll zur Einübung der allgemeinen regelmäßigen Flexion und des allgemeinsten Wörterschatzes, sowie in einem leichten lateinischen Schriftsteller, z. B. Cornelius Nepos, Justinus, Eutropius, so viel wie 16 Seiten in einer Teubnerschen Stereotypausgabe entspricht. Bei der Prüfung wird sowohl in dem Lesebuche als auch der gelesene Theil des Schriftstellers verhört.

V. Andere Unterrichtsanstalten. 1. Höhere Mädchenschulen sind von dem Staate nicht errichtet; in Kjöbenhavn aber blühen sehr gute rein private oder durch Privatlegate oder von einzelnen Communen gestiftete und von dazu als zu Ehrenämtern gewählten Männern verwaltete Institute für Mädchen. Dies ist auch je nach den Umständen in anderen Städten der Fall. Die Vorsteherinnen und Lehrerinnen müßen ein Examen bestehen, welches nach den Erfordernissen der Schule, bei welcher sie wirken wollen, einen verschiedenen Umfang hat, aber auf jeden Fall ziemlich umfassend ist. Ein solches Examen wird auch von jeder Gouvernante gefordert.

2. In Kjöbenhavn bestehen ein Waisenhaus, Schulen und Pensionsanstalten für Blinde, Taubstumme, Blödsinnige u. a., fast alle durch königliche, communale und private Freigebigkeit ausgestattet mit schönen und geräumigen Localen, sowie hinlänglichen Mitteln, auch giebt es dort und in andern Städten Kleinkinderanstalten (Asyle).

3. Fachschulen, als landwirthschaftliche, Landvermessungs-, Navigations-, Maler- und Bildhauerschulen, ein mit der Universität verbundenes polytechnisches Institut u. a. giebt es in Dänemark; sie bieten aber nichts abweichendes von denen anderer Länder dar. Es möge hier also hinreichen zu erwähnen, daß sie alle zweckmäßig, den Anforderungen der Zeit gemäß eingerichtet sind und stets mit der Zeit fortschreiten, was überhaupt mit allen dänischen Unterrichtsanstalten der Fall ist.

Nur der militärischen Unterrichtsanstalten zur Bildung der Offiziere möge hier mit einigen Worten gedacht werden, da die jetzige Einrichtung der allerneuesten Zeit angehört. Diese sind zweierlei Art:

A. Für den Landetat. Früher bestanden zwei Anstalten: 1) die Landcadetten-Akademie, gestiftet 1713, umgebildet 1803 und Landcadettencorps genannt, bestimmt, Subalternoffiziere bei der Infanterie und Cavalerie heranzubilden, aufgehoben 1861; 2) die Militärhochschule, errichtet 1830 zur Entwicklung der höheren wissenschaftlichen Bildung im Militärstande, sowie zur Bildung der Offiziere in den speciellen Corps: Generalstab, Ingenieurcorps und Artillerie, aufgehoben 1868, da an die Stelle dieser beiden Anstalten laut dem Gesetze vom 6. Juli 1867 „Ueber die Ordnung des Heeres" §§. 87—93 die jetzige Offizierschule errichtet wurde und die höchste (älteste) Classe derselben, welche ungefähr nach dem Unterrichtsplan der früheren Militärhochschule eingerichtet ist, die Zöglinge derselben aufnahm.

Die jetzige Offizierschule hat die Bestimmung, Offiziere zu allen Waffengattungen des Heeres und auch zu gewißen Posten bei der Seevertheidigung auszubilden; sie ist gemeinschaftlich für alle Abtheilungen des Heeres und zum Theil auch für die Seevertheidigung. Sie enthält 4 Classen:

a. Die jüngste Classe bezweckt die militärische Bildung und Entwicklung junger Leute zu Secondelieutenants, welche jetzt nicht mehr zu den „festen" Offizieren gezählt werden. Zur Aufnahme ist unbedingt erforderlich, daß der Zögling das Abgangsexamen als Realschüler oder das Vorbereitungsexamen an der Universität bestanden, 6 Monate als Gemeiner gedient, 7½ Monate die Corporalschule besucht hat und zum Unteroffizier ernannt ist. Der Cursus dauert 7 Monate, worauf die Zöglinge zum Dienst bei den Abtheilungen abgehen, in welchem sie 6 Monate verbleiben müßen, ehe sie Secondelieutenants werden können.

b. Die nächstjüngste Classe, in welcher der Cursus etwa 1 Jahr dauert, hat den Zweck, dem Secondelieutenant Gelegenheit zur Erwerbung derjenigen Kenntnisse zu geben, welche erforderlich sind zum Eintritt in die folgende Classe, sofern er nicht bereits im Besitz derselben ist.

c. Die nächstälteste Classe bezweckt, dem Secondelieutenant, welcher vor seinem Eintritt in dieselbe ein vorgeschriebenes Examen bestanden hat, die fernere Ausbildung zu ertheilen, welche mit Recht von den „festen" Offizieren des Heeres gefordert werden kann. Der Cursus dauert 2 Jahre mit Inbegriff von 3 Monaten zum praktischen

Dienst bei der Abtheilung. Nachdem das Abgangsexamen bestanden ist, wird der Secondelieutenant zum Premierlieutenant befördert, sofern eine Numer erledigt ist.

d. Die älteste Classe mit 2jährigem Cursus ertheilt den Offizieren des Heeres, welche das Abgangsexamen in der vorhergehenden Classe bestanden haben, sowie auch den Marineoffizieren, welche das Abgangsexamen der ältesten Classe in der Offizierschule der Seevertheidigung bestanden haben, eine weitere und höhere Bildung.

B. Für den Seeetat. Früher bestand zur Bildung der Seeoffiziere eine Seecadettenakademie, gestiftet 1713, umgebildet 1801 und Seecadettencorps genannt, 1869 1. Mai aber gemäß dem Gesetze vom 24. April 1868 „Ueber die Ordnung der Seevertheidigung" §§. 19—21 umgewandelt in eine Offizierschule der Seevertheidigung und getheilt in 2 Classen, jede mit 2jährigem Cursus:

a. die jüngste Classe besteht für junge Männer, welche, nachdem sie das Abgangsexamen als Realschüler oder das Vorbereitungsexamen bei der Universität bestanden haben, entweder so lange zur See gewesen sind als zum Halbbefahrenheitsgrade erforderlich ist oder welche nach zurückgelegtem 14. Jahre als Lehrlinge oder Gemeine oder Unteroffiziere wenigstens 9 Monate bei der Marine gedient haben. Die Zahl der Zöglinge in dieser Classe darf nicht über 20 sein.

b. Die älteste Classe ist für Zöglinge der jüngsten bestimmt, welche das vorgeschriebene Abgangsexamen in derselben bestanden haben. Hier ist die höchste Anzahl der Cadetten auf 10 beschränkt. Wer das vorgeschriebene Abgangsexamen in dieser Weise bestanden hat, kann in Friedenszeiten sofort zum Secondelieutenant ernannt, aber erst nach Erledigung einer Numer zum Premierlieutenant befördert werden und als solcher in das „feste" Offiziercorps der Flotte eintreten. Dr. Frisch.

Vernunft. A. Begriff der Vernunft im allgemeinen und sein Verhältnis zu dem des Verstandes. Unter allen in unserer Erfahrung gegebenen Geschöpfen ist es nur der Mensch, welchem Vernunft zukommt: dies wird wohl als allgemein zugestanden bezeichnet werden können. Anders lautet es allerdings in der Eingangsscene von Schillers Tell:

„Das Thier hat auch Vernunft;
Das wissen wir, die wir die Gemsen jagen"

hören wir Werni, den Jäger, dort sprechen. Allein des wackeren Waidmanns Schutzrede für die verkannten Thiere geht hinaus über die Grenzen, innerhalb deren der gewöhnliche Sprachgebrauch sich zu halten pflegt. Wir reden von einem Verstand der Thiere; die Vernunft dagegen reserviren wir dem Menschen. Mit dem Fischer Ruodi, dessen Worte Werni zu obiger Schutzrede veranlaßt haben, reden wie von „unvernünftigem Vieh," während schon eine der bekanntesten Definitionen den Menschen als sinnlich-vernünftiges Wesen bezeichnet. Der Mensch ist sinnliche, darum beschränkte, endliche Vernunft im Gegensatz zur reinen, absoluten Vernunft, als welche schon in der griechischen Philosophie Gott bestimmt wurde. Schon dies muß den Gedanken uns nahelegen, daß das Gesammtwesen des menschlichen Geistes es sei, welches durch den Ausdruck Vernunft bezeichnet werde und nicht etwa nur eine einzelne, etwa nur die erkennende Seite desselben, daß somit alles, was dem Menschen eigenthümlich ist, und vom Thiere ihn unterscheidet, mit der ihm innewohnenden Vernunft irgendwie im Zusammenhange stehen müße. Auf eine eingehende Vergleichung von Mensch und Thier können wir uns natürlich hier nicht einlassen; sie setzt ein ungeheuer umfangreiches Beobachtungsmaterial voraus, dessen Sammlung und systematische Anordnung eigentlich erst die neuere Wissenschaft energisch in die Hand genommen hat, ohne es bis jetzt zu einem abschließenden Ergebnis gebracht zu haben: daher die große Verschiedenheit der Ansichten auf diesem Gebiet. Wir begnügen uns mit Hervorhebung der Daseinsformen und Thätigkeitsweisen, welche so ziemlich einstimmig als eigenthümlich menschlich angenommen werden, als da sind: Sprache, Geschichte, Religion, Sittlichkeit u. a. Wenn Materialisten, wie Büchner, die unartikulirten Laute der Thiere

eine Sprache nennen, welche wir nur nicht recht verstehen, so dürften sie damit doch ziemlich vereinzelt dastehen: in der Sprache, welche dem Menschen allein zukommt, offenbart sich das eigenthümlich menschliche Denken, welches allein im strengen Sinn den Namen Denken verdient. Jedes klare Denken ist ein inneres Sprechen, die Grundformen und Grundgesetze des Denkens liegen am deutlichsten vor Augen in der Sprache. Ebenso wird die Geschichte als mit der menschlichen Vernunft zusammenhängend angesehen werden müßen. Geschichte im strengen Sinn ist innere Fortentwicklung einer Gemeinschaft (Geschichte einzelner Völker und Staaten; Geschichte der Welt, d. h. der Menschheit) oder einer durch die Arbeit vieler gepflegten und geförderten Lebenssphäre (Geschichte einzelner Wissenschaften, die Geschichte einzelner Künste, wie der Poesie, der Musik u. dgl.). Solch eine stufenmäßige Umbildung der Lebensanschauungen und Lebensgewohnheiten, der äußern Daseins- und Machtverhältnisse — sie fehlt den Thieren; und nur ein Materialismus, welcher für die Veränderungen menschlichen Lebens keinen anderen Grund kennt als die Summe äußerer Einflüsse (Licht, Luft, Bodenbeschaffenheit, Nahrung u. dgl.), könnte auch von einer Geschichte der Thiere reden, indem Anpassungen an veränderte äußere Umstände auch bei ihnen bekanntlich vielfach sich vorfinden (man vergleiche die Thatsachen, welche namentlich Darwin ans Licht gezogen hat). Weiter von einer Religion der Thiere zu reden, könnte nur dem beikommen, welcher gegen allen Sprachgebrauch schon die instinctiven Gefühle der Pietät gegen Herren und Wohlthäter unter diesen Begriff subsumirte. Auch Sittlichkeit endlich werden wir den Thieren absprechen müßen. Was auch an Analogien zum sittlich Guten und sittlich Schlechten in der Thierwelt vorhanden sein mag (Liebe, Treue, Dankbarkeit, Wachsamkeit, Bösartigkeit, Rachsucht, Grausamkeit u. dgl.), immer fehlt ihm das Moment, welches es zum Sittlichen im specifischen Sinne erhebt. Allerdings schätzen wir ein treues, dankbares Thier höher als ein untreues, undankbares; allerdings ist diese höhere Werthschätzung nicht bloß durch den Nutzen und Vortheil bedingt, welchen wir aus diesen Eigenschaften des Thieres ziehen, vielmehr ist diese Werthschätzung eine unbedingte, indem, abgesehen von allem persönlichen Interesse, Treue und Dankbarkeit als etwas an sich schönes, beifallerregendes sich uns unwillkürlich aufdrängen; und doch ist diese Werthschätzung keine specifisch ethische. Sie steht parallel der ästhetischen Werthschätzung, indem ein schönes Gemälde uns unwillkürlich Beifall, ein häßliches Misfallen abnöthigt; so wenig wir aber das Gemälde für seine Schönheit und Häßlichkeit verantwortlich machen, so wenig wir die letztere als Schuld ihm anrechnen — und darin besteht doch das Charakteristische der ethischen Beurtheilung — ebensowenig fällt es uns ein, einem Thiere wegen seiner Mängel einen Vorwurf zu machen, von Verantwortlichkeit, von Schuld eines Thieres zu reden. Kommt es uns doch auch nicht in den Sinn, mit der Strafe eines Thieres etwas anderes, als seine bessere Gewöhnung und unseren Schutz zu bezwecken. Auch die Sittlichkeit, wie Religion, Geschichte und Sprache, müßen wir demnach als etwas eigenthümlich menschliches bezeichnen; und der Gedanke muß sich uns aufdrängen, daß dies alles mit der den Menschen eigenthümlichen Vernunft in innerem Zusammenhang stehen werde.

Doch noch von einer andern Seite her legt sich der Gedanke uns nahe, daß mit dem Ausdruck „Vernunft" die Gesammteigenthümlichkeit des menschlichen Geistes, nicht nur eine einzelne Seite desselben, etwa sein Erkenntnisvermögen, charakterisirt werde. Wir sprachen eben von der Definition des Menschen als eines sinnlich-vernünftigen Wesens: jeder Mensch als solcher ist nach derselben vernünftig zum Unterschied vom unvernünftigen Thier. Auf der anderen Seite machen wir aber doch auch zwischen den Menschen selbst einen Unterschied; gar manchen geben wir das tadelnde Prädikat „unvernünftig," während wir über die „Vernünftigkeit" anderer anerkennend uns aussprechen. Der Mensch ist eben kein ein für allemal fertiges, er ist ein sich entwickelndes Wesen: wir müßen unterscheiden zwischen der Vernunft (der Vernünftigkeit) als einer allen wirklich zukommenden Anlage und dem Zustand des Entwickeltseins dieser Anlage, dem Ziel, zu dessen Erreichung der Mensch durch seine vernünftige Anlage bestimmt ist.

Um eine vollständige Erreichung dieses Ziels kann es sich natürlich innerhalb der empirischen, irdischen Entwicklung nicht handeln: wir werden aber nur solche Menschen, welche diesem Ziel in einem bestimmten Grade sich angenähert, welche diese Anlage in bestimmtem Maße in sich entwickelt haben — wir werden nur solche im engeren Sinne vernünftig nennen, während wir andere, welche von diesem Ziel noch gar zu weit entfernt sind, welche in der Entwicklung ihrer vernünftigen Anlage noch zu wenig Fortschritte gemacht haben, als unvernünftig bezeichnen. Fragen wir nun: welche Thatsachen müßen uns von einem Menschen bekannt sein, damit wir uns gedrungen fühlen, denselben vernünftig oder unvernünftig zu nennen? welche Thätigkeitsäußerungen werden wir als Erscheinungen menschlicher Vernünftigkeit oder Unvernünftigkeit (Unvernunft) betrachten und demgemäß selbst als vernünftig oder unvernünftig charakterisiren? Aus einer Beantwortung dieser Frage wird sich uns ein Rückschluß ergeben auf den Inhalt derjenigen allgemeinmenschlichen Anlage, welche wir mit dem Namen Vernunft zu bezeichnen pflegen. Unvernünftig nennen wir einen Menschen, der noch nicht gelernt hat, in die Umstände sich zu schicken, der einer unabweisbaren Nothwendigkeit vergeblichen Widerstand entgegensetzt; vernünftig ist uns umgekehrt, wer sich nicht übereilt, nur nach besonnener Ueberlegung handelt. Es gilt als Zeichen der Vernünftigkeit eines Menschen, es gilt als vernünftig, seinem bleibenden Wohl ein vorübergehendes Vergnügen, es gilt wenigstens bei vielen als vernünftig, seiner Pflicht die Neigung unterzuordnen. Das Handeln des Menschen ist es also in erster Linie, worin seine Vernünftigkeit und Unvernünftigkeit sich kundthut, und zwar kommt es darauf an, ob dasselbe von richtiger Einsicht geleitet ist oder nicht. Wegen mangelnder Erkenntnis allein nennen wir keinen Menschen unvernünftig. Einen Schüler, der eine grammatische Regel genau zu verstehen oder einem mathematischen Beweise zu folgen unfähig ist, wird kein Lehrer als unvernünftig prädiciren, er wird ihm Mangel an Fassungskraft, er wird ihm, wenn es um einen höheren Grad sich handelt, Dummheit nachsagen. Wenn Herbart (Psychologie als Wissenschaft; Königsberg 1825, 2. Theil, S. 38), um ein theoretisches Beispiel anzuführen, den unvernünftig nennt, der die Lehren der Astronomie leugne, wohl — um uns in Herbarts Sinn dieses Beispiel zu verdeutlichen — aus dem Grund, weil er durch den widersprechenden Sinnenschein zu ihrer Verwerfung sich berechtigt glaubt, so kann uns dieses Beispiel, so richtig es an sich ist, nicht dazu nöthigen, unsere obige Aufstellung umzustoßen, wenn es uns gleich veranlaßt, sie noch etwas schärfer zu bestimmen. Allerdings ist es nicht immer das eigentliche Handeln — als ein nach außen hervortretendes, Veränderungen in der äußeren Welt bewirkendes — in welchem die Vernünftigkeit oder Unvernünftigkeit eines Menschen zu Tage tritt, aber immer ist es eine gewiße Richtung und Bewegung des — sobald es zum Heraustreten kommt, im Handeln sich äußernden — Willens, auf welche wir das Prädicat vernünftig oder unvernünftig anzuwenden pflegen. Nicht ein bloßer Mangel an Erkenntnis, an Auffassungsgabe und Denkfähigkeit ist es, welcher in dem Herbart'schen Fall uns entgegentritt; der Betreffende mag die Beweise der Astronomie recht gut zu verstehen, ihnen recht gut zu folgen im Stande sein, aber er verschließt sich gegen seine richtige Einsicht, weil er dem unmittelbaren Sinnenschein mehr trauen zu müßen glaubt. Reden wir deshalb nur da von vernünftig, sehen wir nur da eine Aeußerung der dem Menschen innewohnenden vernünftigen Anlage, wo der Wille durch das als wahr und richtig Erkannte sich bestimmen läßt, so ist der Inhalt jener Anlage zu bestimmen als die Fähigkeit des Menschen, die Wahrheit zu erkennen und durch die erkannte Wahrheit seinen Willen bestimmen zu lassen. Damit ist die Gesammteigenthümlichkeit des menschlichen Geistes charakterisirt, von dem wir deshalb sagen, daß er von Haus aus Vernunft habe, vernünftig angelegt sei. Liegt so in der Vernunftanlage das Erkenntnis- und das Willensvermögen gleicherweise eingeschlossen, so kommt auch das dritte, das Gefühl, nicht als ein Fremdes von außen her zu derselben hinzu, denn — man mag Gefühl näher bestimmen, wie man will — so wird sich doch so viel jedenfalls sagen lassen, daß alle Erkenntnis schließlich auf nichts anderem beruht, als auf der Reflexion über gewiße

im Gefühl, in der unmittelbaren Empfindung sich kundthuende Eindrücke. In erster Linie wird allerdings die Eigenthümlichkeit des menschlichen Geistes von Seiten seines Erkenntnisvermögens ins Auge gefaßt, wenn wir von der ihm innewohnenden Vernunft reden, aber die Erkenntnis, deren der Mensch fähig ist, wird zugleich mit der Bestimmung gedacht, seinen Willen, das Centrum seiner Persönlichkeit zu beherrschen.

Doch unsere bisherige Definition ist noch zu allgemein, zu formell. Nicht in allen Fällen von richtiger Einsicht und von Bestimmung des Willens durch dieselbe sieht unsere Sprache, dieser unmittelbare Ausdruck des allgemein menschlichen (zunächst des deutschen) Bewußtseins einen Ausdruck der dem Menschen eigenthümlichen Vernunft. Was ist das für eine Wahrheit, zu deren Erkenntnis und praktischer Befolgung wir als vernünftige Wesen befähigt sind? Dies führt uns auf eine schon oben angedeutete Unterscheidung, auf die zwischen Vernunft und Verstand. Constatiren wir einmal den Sprachgebrauch hinsichtlich dieser zwei Ausdrücke. Nehmen wir noch dazu den Gebrauch der Adjectiva „vernünftig und verständig," so ist vor allem die merkwürdige Thatsache zu beachten, daß in demselben Maß, in welchem das Substantivum „Verstand" häufiger gebraucht wird als das Adjectivum „verständig," in demselben Maße der Gebrauch des Substantivums „Vernunft" hinter dem des Adjectivums „vernünftig" zurücktritt. Jeder Mensch hat Vernunft, sofern die vernünftige Anlage in ihm ist; in demselben Sinne ist jeder Mensch vernünftig. Jeder Mensch hat auch Verstand, sofern — wenn es erlaubt ist, dieses ungewöhnlichen Ausdrucks uns zu bedienen — die verständige Anlage von Haus aus in ihm ist; wir sagen aber deshalb nicht, daß jeder Mensch verständig sei. Das Adjectiv „verständig," beschränken wir auf diejenigen Menschen, deren Verstandesanlage entwickelt ist, während wir das Prädicat „vernünftig" im engeren Sinne allerdings nur denjenigen ertheilen, deren Vernunftanlage zur Entfaltung gekommen ist, im weiteren Sinne jedoch allen Menschen wegen der Thatsache ihrer Vernunftanlage selbst zukommen lassen. Auf der anderen Seite gebrauchen wir das Substantivum „Vernunft" nur im Sinne der allen Menschen gemeinsamen Vernunftanlage; bei wem diese Vernunftanlage nicht entwickelt ist, den nennen wir unvernünftig, von dessen Handeln sagen wir, es sei keine Vernunft darin; niemals aber werden wir sagen, er habe keine Vernunft. Den Ausdruck „Verstand" dagegen gebrauchen wir nicht nur im Sinne einer allen Menschen gemeinsamen Anlage (in diesem Sinne hat jedermann Verstand) sondern ebenso auch im Sinne des Entwickeltseins dieser Anlage, und in diesem Sinne reden wir nicht nur von Leuten, die keinen Verstand zeigen, sondern auch von solchen, die keinen Verstand haben. Damit hängt zusammen, daß man den Verstand verlieren kann (man denke an Geisteskranke), die Vernunft aber nicht, „Vernunft" und „verständig" kommen also nur in einerlei Bedeutung vor: ersteres Substantivum zur Bezeichnung der Vernunftanlage, letzteres Adjectivum zur Bezeichnung der Menschen, in welchen die Verstandesanlage entwickelt ist; dagegen „vernünftig" und „Verstand" haben eine doppelte Bedeutung: mit dem ersteren Adjectiv bezeichnen wir im weiteren Sinn alle Menschen als solche, welche die Vernunftanlage besitzen, im engeren Sinn nur diejenigen, in welchen dieselbe zur Entfaltung gekommen ist. Das letztere Substantiv bezeichnet uns sowohl die Verstandesanlage, als den Zustand ihres Entwickeltseins. Versuchen wir das instinctive Gefühl, welches diesem Sprachgebrauch zu Grunde liegt, zu analysiren, so wird es als ein Gefühl davon bestimmt werden können, daß die als unverlierbar bezeichnete Vernunft die centrale Eigenthümlichkeit des menschlichen Geistes ausdrückt, während der als verlierbar bezeichnete Verstand mehr auf der Peripherie liegt, mehr den Verkehr mit der Außenwelt vermittelt.

Doch vielleicht möchte es uns gelingen, Vernunft und Verstand noch genauer gegen einander abzugrenzen, wenn wir zu unserer obigen, noch abstract formellen Definition von Vernunft zurückkehren. Vernunft war uns dort die Fähigkeit des Menschen, die

Wahrheit zu erkennen und durch die erkannte Wahrheit seinen Willen bestimmen zu lassen. Ist das der Verstand nicht auch? Mit einer kleinen Restriction müßen wir sagen: ja. Aber allerdings mit einer Restriction: auch das bloße Erkennen, das bloß theoretische „Verstehen" ist uns eine Aeußerung des Verstandes, während wir eine Aeußerung der Vernunft nur da sehen, wo die erkannte Wahrheit den Willen bestimmt, wo die Stimme der Wahrheit „vernommen" und in den Willen aufgenommen wird. Wir erinnern uns der oben beispielsweise angeführten Fälle, in welchen wir das Prädicat „vernünftig" oder „unvernünftig" anwenden. Vernünftig, sehen wir dort, ist nur ein bestimmtes Handeln (oder in gewißen Fällen eine bestimmte innere Richtung und Bewegung des Willens); nur von solch vernünftigen Handlungen und Willensäußerungen können wir sagen, daß darin Vernunft sich zeige, daß Vernunft darin sei. Auch Verstand kann in manchem Handeln sein und sich zeigen, aber er zeigt sich nicht bloß im Handeln. Daß ein Knabe Verstand hat, zeigt sich an seiner Fähigkeit, ähnlich lautende Regeln von einander zu unterscheiden, einen verwickelten Beweis in seine Momente auseinanderzulegen; wenn er das nicht kann, so legen wir das seinem Mangel an Verstand zur Last. „Verständig werden wir den obigen Knaben deshalb noch nicht heißen; dieses Adjectiv, welches, wie das „vernünftig," die ganze Persönlichkeit charakterisirt, sagen wir nur dann von ihm aus, wenn die klare Verstandeserkenntnis sein Wesen durchdringt, seinen Willen und dessen Aeußerungen im Handeln bestimmt; aber Verstand hat der Knabe, sein Verstand ist es, der hier zu Tage tritt. Der Verstand zeigt sich also nicht bloß in einem vom richtigen Erkennen geleiteten Handeln, sondern ebenso auch im Erkennen für sich; aber er zeigt sich auch im ersteren, ja er muß bei jedem Menschen im ersteren sich zeigen, sobald er bei ihm gleichmäßig entwickelt ist (wo dann der Mensch „verständig" heißt): sehen wir nun ab von seiner rein theoretischen Bethätigung, wie unterscheidet er sich von der Vernunft, die ja auch ein Vermögen der Erkenntnis und praktischen Befolgung der Wahrheit ist? Ist vielleicht die Wahrheit der Vernunft eine andere als die des Verstandes? Befragen wir wieder den Sprachgebrauch, so ist „vernünftig" jedenfalls ein höheres Lob als „verständig," „unvernünftig" ein stärkerer Tadel als „unverständig." Das Gebahren der Kinder im Unterschied von dem der Erwachsenen ist gar oft „unverständig," wir würden es aber kaum „unvernünftig nennen; wenn aber der Mann auf die Stufe des Kindes herabsinkt, wenn er seinem augenblicklichen Gelüsten nach dem Genuß einer Speise die Sorge für seine Gesundheit unterordnet, so werden wir das nicht bloß „unverständig," sondern auch „unvernünftig" heißen. Im letzteren liegt ein entschiedener sittlicher Tadel, weil hier der genußsüchtige freie Wille der besseren Einsicht widerstrebte, während wir beim Kinde dem Gesetze der Entwicklung zufolge es natürlich finden, daß sein Wille noch nicht von der richtigen Einsicht beherrscht ist. Ist so der Tadel „unvernünftig" der entschieden stärkere, gegen den innersten Kern der Persönlichkeit gerichtete, so entspricht es dem, daß die Vernunft, eben als das specifisch Menschliche, gewöhnlich für etwas höheres gehalten wird als der bloße Verstand. Unter einem verständigen Handeln werden wir meist ein solches uns denken, welches in kluger Berechnung alle zur Erreichung seines Zweckes nöthigen Mittel wählt, alle Hindernisse beseitigt, vor allen Gefahren sich schützt. In jedem consequent auf die Erreichung eines Ziels gerichteten Handeln zeigt sich Verstand. Vernunft werden wir in solchem Handeln nur finden, als vernünftig werden wir es nur dann prädiciren, wenn das Ziel, auf dessen Erreichung es gerichtet ist, der Zweck, den es realisiren will, als des Strebens werth, als innerlich berechtigt uns erscheint. Der Verstand ist gegen seinen Inhalt ganz gleichgültig; er ist das rein formelle Vermögen, irgend etwas (und wäre es nur der eigene Vortheil, oder eine augenblickliche Laune) scharf aufzufassen und den Willen darnach zu bestimmen. Die Vernunft bezieht sich auf einen ganz bestimmten, materiellen, innerlich berechtigten Inhalt; sie ist das Vermögen, das innerlich Werthvolle zu erkennen und darnach den Willen zu bestimmen. Die Wahrheit der Vernunft ist somit eine

andere als die des Verstandes, nicht als würden beide, als coordinirt, einander ausschließen, vielmehr ist die erstere, das edlere, höhere Element innerhalb der letzteren. Alle wahre Einsicht, alle Erkenntnis besteht im Besitz vom Gedanken, welche mit einem realen Sein übereinstimmen. Für den Verstand ist es etwas ganz gleichgültiges, ob das reale Sein, mit welchem sein Gedanke übereinstimmt, etwas ganz unbedeutendes (einzelne technische Kunstgriffe, Handwerksregeln) oder gar etwas innerlich unberechtigtes, nichtseinsollendes ist (Forderungen der Selbstsucht, des Egoismus): er zeigt sich überall, wo irgend etwas klar gedacht und das Handeln darnach eingerichtet wird; Vernunft zeigt sich nur, wo in meinen Gedanken das innerlich werthvolle Sein, die letzten Gesetze und Zwecke des Seins, das Seinsollende sich abbildet und dadurch der Wille bestimmt wird.

Soweit dürfte der Sprachgebrauch ziemlich allgemein feststehen; fragt man aber, *was denn näher dieses innerlich werthvolle Sein* sei, auf welches die Vernunft sich beziehe, so wird die Beantwortung dieser Frage verschieden ausfallen je nach der Weltanschauung, von welcher beherrscht man der Termini des gewöhnlichen Sprachgebrauchs sich bedient. Wem der religiöse Gottesglaube als Thorheit erscheint, der freilich wird das Gebet für etwas unvernünftiges erklären; wer in einer möglichst gleichmäßigen Befriedigung der egoistischen Sonderinteressen den höchsten Zweck des Lebens sieht, der wird ein egoistisches, durch selbstsüchtige Triebfedern motivirtes Handeln wenigstens so lange als vernünftig bezeichnen, als es die Grenzlinie nicht überschreitet, welche durch die Rücksicht auf das Zusammenleben mit anderen egoistischen Individuen vorgeschrieben ist: und da erfahrungsgemäß das menschliche Gesammtbewußtsein, wie es eben in der Sprache sich ausdrückt, nicht auf der Höhe eines streng sittlichen Standpunctes steht, so werden wir namentlich Anwendungen des Wortes „vernünftig" im so eben angegebenen Sinn im gewöhnlichen Sprachgebrauch häufig wiederfinden; wer aber — wie wir es thun zu müßen glauben, ohne es hier natürlich näher begründen zu können — die Bestimmung des endlich vernünftigen Menschen in unbedingter Hingabe an einen absolut vernünftigen, lebendigen, selbstbewußten Gott sieht, wer in den Gesetzen des menschlichen Geisteslebens wie des außermenschlichen Seins verwirklichte Gedanken dieses Gottes erkennt, wem alles nur innerlich berechtigt, nur werthvoll ist in dem Maße, als es dem unbedingten sittlichen Ideal, welches Gott in die Menschenbrust gelegt, entspricht und seine Realisirung fördert: — dem wird das vernünftige Handeln mit dem sittlichen, Gott wohlgefälligen Thun identisch sein, der wird *Vernunft als die Fähigkeit des Menschen bestimmen, Gottes Wesen und Willen, wie sie in den Gesetzen der Natur und des Geistes sich darstellen, zu erkennen und durch diese Erkenntnis sein Leben und Handeln zu bestimmen.* Das eben unterscheidet den Menschen vom Thier, daß er seine Beziehung zum Unendlichen zu erkennen und praktisch zu bethätigen vermag; und dies vermag er deshalb, weil diese Beziehung selbst, wie sie ohne sein Zuthun gesetzt ist, eine besonders enge ist, weil er eben in seiner Vernunft, um mit Schelling zu reden, eine derivirte Absolutheit besitzt. Die Basis der Vernunftanlage des Menschen ist sein *Selbstbewußtsein*, die Fähigkeit, sein eigenes Wesen zum Gegenstand seiner Betrachtung zu machen und es als Ich von allem anderen als Nicht-Ich zu unterscheiden. Mit der Fähigkeit, sich selbst zum Gegenstand seiner Betrachtung zu machen, damit sich selbst als Object von sich als Subject des Erkennens zu unterscheiden, hängt es weiter zusammen, daß der Mensch zwischen seinem empirischen, individuellen Dasein und den allgemeinen (z. B. logischen, ethischen) Gesetzen desselben zu unterscheiden versteht, welche als etwas absolut nothwendiges, deshalb für alle Menschen gültiges sich ihm aufdrängen; und darauf beruht überhaupt die Fähigkeit, allgemeingültige Gesetze, diese in der Welt verwirklichten Grundgedanken Gottes, zu erkennen: solche Erkenntnis verdient, jemehr sie zu dem absoluten Urgrund dieser Gesetze emporsteigt, in desto höherem Maße den Namen einer Vernunfterkenntnis. Auf dem Selbstbewußtsein, von welchem als Eigenthümlichkeit des vernunftbegabten Menschen wir ausgegangen sind, beruht auch die dem Menschen eignende Fähigkeit der *Sprache*, indem

hier der Mensch den Inhalt seines Bewußtseins so sehr von sich unterscheidet, so sehr objectiv sich gegenüberstellt, daß er ihn in Worten zu verkörpern und damit gleichsam von sich abzulösen vermag. Auf dem gleichen Selbstbewußtsein des vernünftigen Menschen beruht die Geschichte mit der zu ihrem Begriff gehörigen continuirlichen Entwicklung der Gesammtheit; diese setzt voraus, daß wenigstens die geistigen Führer auf den verschiedenen geschichtlich sich entwickelnden Lebensgebieten das bisher Errungene mit dem zu klarem Bewußtsein gekommenen Inhalt des eigenen Strebens zu vergleichen, die Harmonie oder Disharmonie zwischen beiden zu erkennen und demgemäß die bisherige Entwicklungslinie geradlinig fortzusetzen oder umzubiegen vermögen. Ebenso ist endlich klar, wie mit der Vernunft des Menschen Religion und Sittlichkeit im engsten Zusammenhang stehen. Als vernunftbegabt hat der Mensch den sittlichen Trieb in sich, welcher dahin tendirt, den von Gott mit dem Anspruch auf absolute Gültigkeit ihm eingepflanzten Lebensgesetzen, durch deren Befolgung seine eigene Lebensharmonie bedingt ist, sich unterzuordnen; als vernunftbegabt hat er ein Bewußtsein dieses sittlichen Triebs und seiner Forderungen, ein Gewissen, sowie die Fähigkeit, diesen sittlichen Forderungen in einer der sittlichen Beurtheilung unterliegenden Weise nachzukommen, indem er ihnen widerstehen kann, formal frei, wahlfrei ist; und eben dann ist die Vernunftanlage in ihm zur Entwicklung gekommen, eben dann nennen wir ihn vernünftig im engeren Sinn, frei in der materialen Bedeutung, sittlich frei, wenn er von diesem sittlichen Trieb seinen Willen und dessen Aeußerungen beherrschen läßt. Nur als vernünftig ist der Mensch fähig zur Sittlichkeit; ebenso zeigt sich seine Vernunft in der Religion, sofern wir unter Religion im subjectiven Sinn, unter Religiosität den Geisteszustand verstehen, da die mehr oder weniger klar erkannte Beziehung zu Gott Gefühl und Willen beherrscht. Am Anfange dieses Artikels versuchten wir die Thatsache zu constatiren, daß Sprache, Geschichte, Sittlichkeit und Religion nur dem Menschen, nicht dem Thiere, zukommen, und gründeten darauf die Erwartung, daß diese vier Lebenserscheinungen mit der dem Menschen eigenthümlichen Vernunft im Zusammenhang stehen; das so eben Gesagte möge genügen, um die wirkliche Ableitung dieser vier aus dem menschlichen Vernunftvermögen wenigstens mit kurzen Strichen anzudeuten.

Doch kehren wir von dieser Schilderung des Wesens der Vernunft zurück zu ihrer Unterscheidung vom Verstande, so läßt sich die zwischen beiden gezogene Parallele vielleicht noch vervollständigen. Zunächst möge darauf aufmerksam gemacht werden, daß es hier natürlich um zwei Seiten des menschlichen Geistes sich handelt, die nur zum Behuf wissenschaftlicher Betrachtung isolirt für sich ins Auge gefaßt werden, die aber in Wirklichkeit immer mit einander in Thätigkeit sind, wenn gleich bald die eine, bald die andere mehr hervortritt. Rein für sich kann weder Verstand noch Vernunft beim Menschen in Wirksamkeit treten. Das klare Denken und Auffassen, auch des Einzelnen, Unbedeutenden, ja innerlich Werthlosen, wie es dem Verstande eignet, ist nur einem Wesen möglich, welches als vernunftbegabt auch die allgemeinen Gesetze alles Denkens sich zum Bewußtsein zu bringen vermag: auf letztere (wenn auch nicht immer als präcis wissenschaftlich gedachte) muß jeder recurriren, um die leicht sich einschleichenden Fehler seiner Einzelauffassung zu corrigiren und damit die Richtigkeit desselben sicherzustellen. Das vernünftige Bewußtsein der allgemeinen Denkgesetze ist, wenn auch oft nur als latentes Moment, in allem verständigen Denken des Menschen mitenthalten. Umgekehrt bedarf die Vernunft des Verstandes. Die für die Vernunft erreichbare Erkenntnis des Allgemeinen, des Göttlichen, des sittlich Guten übersteigt nur dann die Stufe dunkler Ahnung, wird nur dann zur klaren, diesen Namen verdienenden Erkenntnis, wenn der Verstand zum klar aufgefaßten Einzelnen sie in Beziehung setzt. In jeder Vernunftthätigkeit ist wenigstens ein Minimum von Verstandesthätigkeit mitenthalten; wo die letztere ganz sistirt (wie beim vollkommen Blödsinnigen), ist das geistige Leben überhaupt, und damit auch die Vernunftthätigkeit erloschen. Und wenn der oben von uns citirte Sprachgebrauch zwar den Verstand, nicht aber die Vernunft als verlierbar bezeichnet,

so müßen wir allerdings, wie schon oben bemerkt, daran festhalten, daß hier ein richtiges Gefühl davon sich ausdrückt, daß die Vernunft, nicht der Verstand, das specifisch Menschliche sei, und — können wir hier beifügen — eine dunkle Ahnung der Wahrheit, daß auch in dem Wahnsinnigen, der den Verstand verloren, das specifisch menschliche Leben noch schlummere, fähig, — wenn auch erst auf einer höheren Daseinsstufe — wieder erweckt und seiner Vollendung entgegengeführt zu werden; aber das können wir nicht leugnen: wer um seinen Verstand vollständig gekommen ist, der hat auch insoferne die Vernunft vollständig verloren, als beide, Verstand wie Vernunft, bei ihm in den Potenzzustand zurückgedrängt sind, keines von beiden in ihm irgendwie noch in Wirksamkeit ist. In solchem Zustande gleicht der unglückliche Mensch vollkommen einem Thiere, aber einem Thiere, das seiner ursprünglichen Anlage nach der Wiedererneuerung ins menschliche Wesen fähig ist. *Also Verstand und Vernunft wirken nie das eine gänzlich ohne das andere; auf der andern Seite kann aber eines von beiden ungebührlich zurücktreten, kann namentlich der bloße Verstand einseitig entwickelt sein.* Letzteres geschieht, wenn das eine *formelle* Vermögen des klaren Denkens und Auffassens, sowie des geschickten Handelns nach dem Vorbilde des klar Gedachten, ohne Rücksicht auf einen *materiell* werthvollen Inhalt rein für sich gepflegt wird, wenn scharfsinnige Zergliederung der einzelnen Begriffe und Probleme, technische Geschicklichkeit, kluge Befolgung des eigenen Vortheils einseitig in den Vordergrund treten; wenn der Mensch stolz auf seine technische Fertigkeit im klaren Durchdenken und geschickten Behandeln des *Einzelnen* sich verschließt gegen das *Allgemeine, Unendliche*, wie es im Gewissen, im religiösen und ästhetischen Gefühl, noch vor aller Reflexion unmittelbar sich kundgiebt. Die Bildung solch einseitiger Verstandesmenschen verdient nicht den Ehrennamen humaner Cultur, welchen man vielfach so gerne für sie reservirt. Der thierische Verstand, dem die Vernunft ganz fehlt, ist allerdings nur ein Analogon des menschlichen, und es ist eine Hauptaufgabe vergleichender Psychologie, genau die Grenze zu bestimmen, bis zu welcher diese menschliche Analogie auf die Thiere anwendbar ist. Aber eben weil dem Thiere die Vernunft ganz fehlt, ist der einseitig ausgebildete Verstand nicht in dem Maße, wie die Vernunft, etwas specifisch menschliches. Entbehrt so der einseitige Verstandesmensch der eigentlichen Humanität, des innersten Kernes menschlicher Bildung, so könnte demselben der einseitige Vernunftmensch gegenübergestellt werden, dem es bei allem inneren Gehalt an der formellen Fertigkeit des klaren Denkens und des geschickten Handelns nach außen gebricht. Dem letzteren würde der einigende Tiefsinn im Gegensatz zum auflösenden Scharfsinn, die gehaltvolle, wenn gleich unbeholfen sich äußernde Gesinnung im Gegensatz zu der inneren Gehaltes entbehrenden technischen Fertigkeit zukommen. Und in der That, den Namen Vernunftmensch muß man solchen Naturen geben, sobald man auf den Standpunct sich stellt, daß gerade in der Beziehung des Denkens und Handelns auf das Unendliche, Göttliche, sittlich Gute die auf das innerlich Werthvolle gerichtete menschliche Vernunft sich offenbare; der gewöhnliche Sprachgebrauch aber, obgleich auch er das Denken und praktische Befolgen des innerlich Werthvollen vernünftig findet, kennt nichtsdestoweniger jenen Namen nicht: er ist, wie wir oben hörten, Ausdruck des auf einer niedrigeren Stufe stehenden menschlichen Durchschnittsbewußtseins, dem sehr oft z. B. eine, durch die Rücksicht auf andere allerdings beschränkte, Verfolgung des eigenen Vortheils als das innerlich berechtigte höchste Ziel des Handelns, und demgemäß als das eminent Vernünftige erscheint. Den Ausdruck „vernünftig" können auch wir auf solche Naturen nur in beschränktem Maße anwenden, weil er als lobende Charakteristik der Gesammtpersönlichkeit nur auf solche Anwendung finden kann, bei denen nicht nur das *Centrum* der innersten Denk- und Sinnesweise, sondern auch die *Peripherie* des aufs einzelne gerichteten Denkens und Handelns von der Vernunft durchdrungen ist.

Versuchten wir im Bisherigen einerseits die nothwendige Zusammengehörigkeit von Verstand und Vernunft, andererseits die Möglichkeit einseitigen Ueberwiegens des einen

oder anderen dieser beiden Factoren nachzuweisen, so *resultirt daraus zum Schluß eine genauere Bestimmung unserer bisherigen Definitionen von Verstand und Vernunft*. Verstand bestimmten wir als das rein formelle Vermögen, jeden beliebigen Inhalt in Gedanken aufzufassen und nach solchen Gedanken zu handeln; Vernunft als das Vermögen, das innerlich Werthvolle (und das ist das Absolute und die in ihm begründeten Gesetze) zu erkennen und den Willen darnach zu bestimmen. Verstand und Vernunft waren uns zwei Seiten des menschlichen Geistes, welche sich nur dadurch unterschieden, daß der erstere auf jeden beliebigen, die letztere nur auf innerlich werthvollen Inhalt sich bezog. Verstand und Vernunft wirken also, müßen wir jetzt beifügen, gleichmäßig zusammen, wenn der Inhalt, auf welchen Denken und Handeln sich bezieht, ein innerlich werthvoller ist. Der Verstand für sich bezieht sich somit nicht auf das innerlich Werthvolle, nicht auf das Absolute, Unendliche; er ist, rein für sich betrachtet, das Vermögen theoretischer Auffassung und praktischer Durchführung des Einzelnen. Doch diese Verschiedenheit des *Inhaltes*, auf welchen Verstand und Vernunft sich beziehen, ist nicht die einzige, welche zwischen denselben obwaltet; mit derselben ist unmittelbar auch eine Verschiedenheit der *Form* gegeben, in welcher die beiden auf ihren Inhalt sich beziehen. Fassen wir zunächst die *theoretische* Seite von Verstand und Vernunft ins Auge, so ist der Verstand, als auf das *Einzelne* gehend, discursiv, eines nach dem anderen ins Auge fassend, das Verwickelte analysirend, die Unterschiede zwischen dem einzelnen scharf fixirend; als auf das *Allgemeine* gehend, wie es durch das Einzelne hindurchleuchtet, ist die Vernunft *intuitiv*; das Göttliche, das Gute, das Schöne noch vor aller Reflexion wenigstens dunkel ahnend. Die *Vernunftbildung im theoretischen Sinn*, wie sie Aufgabe des Unterrichts ist, muß natürlich den Verstand ebenso berücksichtigen, wenn gleich die verschiedenen Unterrichtsgegenstände bald Vernunft, bald Verstand überwiegend in Anspruch nehmen; sie muß den Zögling einer intellectuellen Reife anzunähern suchen, da die Erkenntnis Gottes und der in ihm wurzelnden Gesetze mit der scharfen Auffassung des Einzelnen innerlich vermittelt ist. In *praktischer* Beziehung zeigt sich der Verstand darin, daß den einzelnen Zwecken und Interessen des empirischen Lebens das *Handeln* angepaßt wird, während die Vernunft darin zu Tage tritt, daß der *höchste Zweck*, die Erreichung sittlicher Vollkommenheit und Gottähnlichkeit als Grundtriebfeder in den *Willen* aufgenommen wird. Auch die *praktische Vernunftbildung*, wie sie Aufgabe der Erziehung ist, muß die Bildung des Verstandes mit in ihren Bereich ziehen. Technische Geschicklichkeit und Fertigkeit ist auf allen Gebieten nöthig, um das die Gesinnung beherrschende Vernunftideal im Leben zu realisiren. Denn Verstand ist das unentbehrliche Werkzeug, um den specifisch menschlichen Lebensgehalt, den Vernunftgehalt, nach außen zu bethätigen. Endlich mag noch daran erinnert werden, daß der auf das Einzelne gerichtete, ich möchte sagen *quantitative* Charakter des Verstandes noch in einer doppelten Erscheinung zu Tage tritt: einmal zeigt sich der Verstand ebensowohl rein theoretisch im Erkennen (vgl. oben S. 743), als auch in praktischer Befolgung des Erkannten, während wir von Vernunft nur da reden, wo die Erkenntnis des innerlich Werthvollen, als den ganzen Menschen berührend, seinen Willen bestimmt; sodann ist der Verstand, als Anlage gedacht, gradweise beim Menschen vorhanden, indem die einen von Natur mehr, die anderen weniger Verstand haben, während wir nicht davon reden, daß der eine mehr, der andere weniger Vernunft besitze.

Wenn im Bisherigen der Begriff der Vernunft im allgemeinen und sein Verhältnis zu dem des Verstandes bestimmt worden ist, so war dabei in erster Linie ausgegangen worden von einer Analyse des im gewöhnlichen Sprachgebrauch sich ausdrückenden menschlichen Gemeinbewußtseins, zunächst allerdings nur des Gemeinbewußtseins unseres deutschen Volkes, indem eine Vergleichung mit dem Sprachgebrauch anderer Nationen uns viel zu weit führen würde. Nur da, wo der gewöhnliche Sprachgebrauch etwas unbestimmtes an sich hatte (wie bei der Bestimmung des Vernünftigen als des auf innerlich Berech-

tigtes, Werthvolles sich beziehenden), wurde der Rahmen desselben auf Grundlage der theistischen Weltanschauung auszufüllen gesucht. Ehe wir nun zu Einzelfragen weitergehen, werfen wir noch einen Blick auf die Definitionen, welche die in der Geschichte der Philosophie aufgetretenen Hauptsysteme von der Vernunft und ihrem Verhältnis zum Verstand gegeben haben.

Zum erstenmal ist der Unterschied beider Vermögen scharf präcisirt worden von Kant. Die Vernunft im weiteren Sinn begreift ihm allerdings den Verstand unter sich. Bekannt ist der Titel seines Hauptwerkes: „Kritik der reinen Vernunft," welchem eine „Kritik der praktischen Vernunft" zur Seite steht. Bei der reinen Vernunft ist an die theoretische Vernunft, d. h. an das Erkenntnisvermögen gedacht, indem Kants Hauptwerk die Frage untersucht, inwieweit wir einer reinen, allgemeingültigen, nothwendigen und damit von der Erfahrung unabhängigen Erkenntnis fähig seien. Die Antwort auf diese Frage ist: reiner Erkenntnis sind wir nur insoweit fähig, als wir die Bedingungen, auf welchen die Möglichkeit aller Erfahrung beruht, mit unbedingter Sicherheit anzugeben im Stande sind. Jene Bedingungen sind im Wesen unseres Geistes begründet (aprioriſch); die Erfahrung, welche auf diesen Bedingungen beruht, ist nichts als der gesetzmäßig zusammenhängende Complex unserer Vorstellungen; von dem über die Erfahrung Hinausgehenden, vom Uebersinnlichen, überhaupt von dem unabhängig von unserer Vorstellung existirenden Realen (von welch letzterem wir nur das Daß seiner Existenz wissen) ist keine reine Erkenntnis, überhaupt gar keine Erkenntnis möglich, die als solche nothwendig und allgemeingültig sein müßte. Dies führt uns auf den engeren Begriff von Vernunft und seinen Unterschied von dem des Verstandes. Die Vernunft im engeren Sinn bezieht sich auf das Uebersinnliche, von dem es nur eine vermeintliche, keine wirkliche Erkenntnis giebt. Dagegen das Vermögen wirklicher Erkenntnis, welches auf die sinnliche Erfahrung, d. h. den Complex unserer anschaulichen Vorstellungen sich bezieht, ist ein doppeltes: Sinnlichkeit und Verstand. Jenes liefert Anschauungen, deren Grundformen Raum und Zeit sind, dieses Begriffe und Urtheile, deren Grundformen in den 12 Kategorien (z. B. Causalität, Substanzialität, Möglichkeit, Wirklichkeit u. a.) vorliegen. Näher betrachtet ist allerdings Kant wohl so zu verstehen, daß die Einzelanschauungen, Einzeleindrücke der Sinnlichkeit von der Einbildungskraft (dem unbewußt arbeitenden Verstand) nach den Normen der Kategorien zu der uns gegebenen Anschauungswelt zusammengesetzt werden, so daß der Verstand, indem er nach denselben Kategorien sie denkt, nur diejenigen Gesetze sich zum Bewußtsein bringt, nach denen er selbst unbewußt die äußere Welt construirt hatte, nur in bewußten Gedanken das anschauliche Gewebe auflöst und wieder zusammensetzt, welches er unbewußt selbst zusammengefügt. Diesem die Welt des Sinnlichen, der Erfahrung, d. h. der anschaulichen Vorstellungen erkennenden Verstand steht nun die Vernunft gegenüber. Sie ist durch ihr eigenes Wesen genöthigt, die Ideen der unsterblichen Seele, des einer Freiheit Raum lassenden Weltzusammenhangs, und Gottes aus sich zu erzeugen, nur täuscht sie sich, wenn sie in diesen Begriffen, die deshalb Ideen heißen, weil sie auf keine anschaulichen Objecte sich beziehen, eine theoretische Erkenntnis zu haben glaubt. Auf theoretischem Gebiet können jene drei Ideen nur als regulative, nicht als constitutive Principien verwendet werden; sie dürfen nicht dazu benützt werden, um über die Beschaffenheit der Welt und des eigenen Ich Dinge durch sie erkennen zu wollen, welche über die Erfahrung hinausliegen; dem empirischen Forscher sollen sie als Gedanken vorschweben, die ihn zu möglichster Vollständigkeit und Ordnung seiner Beobachtungen antreiben (Gott, der Urheber des geordneten Alls) und von der voreiligen Unterwerfung unter andere ebenfalls unbewiesene Hypothesen (Materialismus) ihn abhalten (Unsterblichkeit, Freiheit). Ihre eigentliche Bedeutung haben die Vernunftideen auf praktischem Gebiet, und damit kommen wir von der theoretischen auf die praktische Vernunft. Mit letzterem Ausdruck wird einerseits die Vernunft bezeichnet, sofern sie die Kraft in sich hat, rein durch sich, mit Ausschluß sinnlicher, egoistischer Motive den Willen zu bestimmen, andererseits ist es auch

der unmittelbar durch die Vernunft bestimmte Wille, welcher so genannt wird, sofern er es ist, der die Vernunftforderung zur Ausführung bringt. „Kritik der praktischen Vernunft" heißt die zweite der Kantischen Kritiken, nicht „Kritik der reinen praktischen Vernunft." Sie untersucht überhaupt die Frage, inwieweit die Vernunft (im weiteren Sinn, d. i. das Erkenntnisvermögen) den Willen zu bestimmen fähig sei, und kommt zu dem Resultat, daß die Vernunft als reine, von endlichen, empirischen Triebfedern absehende, zu dieser Willensbestimmung im Stande sei. Aber allein die reine praktische Vernunft ist die praktische Vernunft im engeren Sinn. In ihrer thatsächlichen Wirksamkeit liegt auch ihre Berechtigung, weshalb sie nicht, wie die theoretische Vernunft, unberechtigter Grenzüberschreitungen fähig und so der Kritik ausgesetzt ist. Inhalt der praktischen Vernunft ist das Sittengesetz, welches als unbedingt gebietendes (kategorischer Imperativ) sich aufdrängt und daher das einzige Factum der reinen Vernunft genannt werden kann. Der vom Sittengesetz unmittelbar bestimmte Wille ist allein der gute, der sittlich freie (der vernünftige, weshalb er, wie oben bemerkt, auch praktische Vernunft heißt). Die praktische Vernunft bringt schließlich dem eigenthümlichen Mangel der theoretischen seine positive Ergänzung, weshalb ersterer der Primat zukommt. Die Realität der drei Vernunftideen, welche theoretisch nicht bewiesen, jedem Denkenden als solchem nicht aufgenöthigt werden kann, wird praktisch wiederhergestellt, sofern jeder Sittliche von ihrer Wahrheit deshalb überzeugt sein muß, weil die Erreichbarkeit seiner sittlichen Bestimmung nur unter dieser Bedingung möglich ist. Das Sittengesetz kann nur erfüllt werden unter der Bedingung der Wahlfreiheit (wo es wirklich erfüllt wird, ist sittliche Freiheit); als absolutes kann es vom endlichen sinnlichen Menschen nur realisirt werden im Verlauf eines unendlichen Processes, daher die Nothwendigkeit der Unsterblichkeit; eine dem Grad der Sittlichkeit angemessene Glückseligkeit, welche die menschliche Natur als sinnlich-vernünftige anstreben muß, ist nur möglich, wenn ein Gott existirt, der Natur und Geist in Harmonie zu bringen vermag. Die Realität dieser drei Ideen ist deshalb ein Postulat der praktischen Vernunft, der Glaube an dieselbe ein Fürwahrhalten aus einem Bedürfnisse der reinen praktischen Vernunft. Nehmen wir theoretische und praktische Vernunft zusammen, so läßt sich die Bedeutung der Vernunft für die ganze Kantische Weltanschauung dahin zusammenfassen: während der Verstand, als auf das Endliche, Empirische, d. h. die Welt unserer anschaulichen Vorstellungen gehend (neben der Sinnlichkeit) das Vermögen theoretischer Erkenntnis ist, ist die Vernunft das Vermögen der Erfassung des Uebersinnlichen, Unendlichen, welches aber unmittelbar nur im Bewußtsein des Sittengesetzes sich kund thut, und der mittelbaren Erkenntnis nur in soweit sich erschließt, als in ihm die Bedingung nachgewiesen werden kann, ohne welche die Erfüllung der absoluten Forderung des Sittengesetzes (überhaupt die Realisirung der der Menschennatur eingepflanzten Grundbedürfnisse) unmöglich ist: eine Erkenntnis, die aber eben deshalb keine Erkenntnis im strengen theoretischen Sinn ist, weil sie nicht für alle Denkenden, sondern nur für die gilt, welche das Bewußtsein des absoluten Sittengesetzes und den Willen zu seiner Realisirung in sich tragen.

Wenn bei Kant die Vernunft entschieden das Höhere ist dem Verstande gegenüber, so ist sie dies, wenn gleich in ganz anderer Weise, auch bei zwei weiteren Philosophen, welche wir an Kant anreihen, bei Jacobi und Hegel. In einer Hinsicht sind diese beiden gleicherweise von Kant verschieden. Während Kant allein dem Verstande die theoretische Erkenntnis, der Vernunft dagegen das sittliche Bewußtsein und die darauf allein gegründeten (daher theoretisch unbeweisbaren) Postulate zuwies, sehen Jacobi und Hegel in der Vernunft das höhere Erkenntnisvermögen, und zwar in der Art, daß die Resultate des Verstandes vor der Vernunft nicht nur als unvollkommen, sondern als falsch sich darstellen. Dagegen stehen beide in diametralem Gegensatz, sobald es um die Art und Weise der Vernunfterkenntnis sich handelt, indem für Jacobi die Vernunfterkenntnis eine unmittelbare, für Hegel die allervermittelste ist. Doch

versuchen wir, beider Ansichten kurz zu charakterisiren. Für Jacobi ist der Verstand das Vermögen des vermittelten, von Satz zu Satz fortschreitenden, von einem zum andern schließenden discursiven Denkens. Für dieses Denken ist alles bedingt, weshalb es das Unbedingte leugnen, zum Atheismus führen muß, ebenso führt es zum Skepticismus, da das Dasein einer Außenwelt durch keine Schlüsse sich beweisen läßt. Jedoch eben wegen dieser seiner Resultate, zu denen es mit innerer Nothwendigkeit fortgetrieben wird, kann dieses discursive Denken nicht als Erkennen bezeichnet werden. Das Erkennen ist kein vermitteltes, sondern (wenigstens seiner Grundlage nach) ein unmittelbares. Solcher Vermögen unmittelbarer Erkenntnis, welche, im Gegensatz zur Spontaneität des Verstandes rein receptiv die Einwirkungen (Offenbarungen) des Wirklichen in sich aufnehmen, giebt es zwei: den Sinn als Receptivität für die Einwirkungen der Welt, und die Vernunft als Receptivität für die Einwirkungen Gottes. Ist uns vermöge des ersteren die Realität der Außenwelt ohne allen Beweis unmittelbar gewiß, so vermöge der letzteren die Realität eines lebendigen Gottes. Vernunft ist Vernehmen, unmittelbares Wissen, unmittelbares Gefühl des Göttlichen, unmittelbarer Glaube an seine Realität. Gegen diese Werthschätzung des Unmittelbaren, die denkende Vermittlung von sich Ausschließenden, polemisirt nun entschieden Hegel. Auch ihm ist der Verstand etwas niedrigeres als die Vernunft. Dem Verstand kommt es zu, das Einzelne für sich ins Auge zu fassen, seine Unterschiede zu fixiren, die logischen Gesetze der Identität und des Widerspruchs in ihrer Schärfe festzuhalten; aber er bleibt einseitig am Einzelnen hängen, was damit zusammenhängt, daß das Einzelne als ein ohne sein Zuthun gegebenes ihm gegenübersteht, an welches er mit seinen Denkformen und Denkgesetzen von außen herzutritt, um es darnach zu messen, weshalb seine Methode die Reflexionsmethode heißt. Berechtigt ist dieser reflectirende Verstand auf dem Gebiet der einzelnen, empirischen Wissenschaften; seine innere Unvollkommenheit, ja seine relative Unwahrheit tritt dagegen zu Tage, sobald er sich in der Philosophie geltend macht. mit seinen endlichen Begriffen und Denkgesetzen das Unendliche zu umspannen sich erdreistet. Hier vermag nur die speculative Methode der Vernunft zur Wahrheit zu führen. Das vom Verstande in seiner Vereinzelung festgehaltene Endliche wird von der Vernunft auf das Unendliche bezogen, aber nicht so, als würde die Vernunft von allen Vermittlungen des Verstandes auf die Unmittelbarkeit des Gefühls sich zurückziehen; vielmehr ist es Sache der Vernunft, auf die vom Verstand fixirten Unterschiede einzugehen und sie derart auf die Spitze zu treiben, daß sie in einander übergehen, „dialektisch in einander umschlagen;" vom Standpunct der Vernunft ist die Welt nicht eine Vielheit scharf gegen einander abgegrenzter Einzelheiten, sondern ein in stetiger Bewegung, in stetigem Fluß begriffener Proceß; die Verstandesgesetze der Identität und des Widerspruchs erscheinen so als relativ unwahre, auf das innerste Wesen der Welt nicht anwendbare Denkformen, und es erscheint als ein Verstandesvorurtheil, daß die Begriffe des Seins und des Nichts, des Einen und des Vielen einander unbedingt ausschließen, vielmehr verliert allemal das eine von beiden Paaren bei näherer Besichtigung seine feste Bestimmtheit und geht in das andere über. So steht denn der Reflexionsmethode des Verstandes die speculative, dialektische Methode der Vernunft gegenüber. Ihr ist das Einzelne nicht ein einfach Gegebenes, an das sie von außen hinzutritt, um mit ihren Begriffen es zu vergleichen; in dem Proceß, dadurch das eine aus dem anderen hervorgeht, erkennt die Vernunft ihr eigenes Wesen wieder und sucht ihn demgemäß mit ihren eigenen Mitteln innerlich nachzuconstruiren. Diese Nachconstruction des Weltprocesses liegt nun im ganzen Hegel'schen Systeme. Aus dem absolut leeren Begriff des reinen Seins wird mit innerer Nothwendigkeit der des Nichts, daraus der des Werdens, sodann die weiteren Begriffe des Entstehens, Vergehens, des Daseins u. s. w. abgeleitet; von dem vollendeten System dieser abstracten Gedanken wird ein innerlich nothwendiger Uebergang aufgestellt zur Natur, als der äußeren, räumlich-zeitlichen Darstellung dieser Vernunftbestimmungen, und von da wird die philosophirende

Vernunft wieder mit innerer Nothwendigkeit weitergetrieben zum Begriff des Geiſtes, in welchem die in der Natur nur äußerlich erſcheinende Vernunft zum Selbſtbewußtſein ſich emporarbeitet; und indem dieſes vernünftige Selbſtbewußtſein ſeine vollkommenſte Erſcheinung erſt im Geiſte des ſpeculativen Philoſophen hat, ſo kehrt die philoſophirende Vernunft, welche dieſen ganzen Proceß in ſich conſtruirt, damit zur Erkenntnis ihrer ſelbſt zurück. Aus ihren eigenen Mitteln hat ſie dieſen Proceß in Gedanken conſtruirt: jedem Begriff (ſo zuerſt dem des reinen Seins) hat ſie mit innerer Nothwendigkeit ſein Gegentheil (ſo hier den Begriff des Nichts) gegenübergeſtellt, um deren höhere Einheit (hier den Begriff des Werdens) zu erzeugen, welche ſofort als einzelner, einſeitiger Begriff einen neuen Gegenſatz hervorruft und eine neue Vermittlung nöthig macht u. ſ. f. Aber ſie iſt deſſen ſicher, daß ſie mit dieſem idealen Gedankenproceß nur den realen Proceß des Wirklichen ſich zum Bewußtſein bringt; kommt doch im menſchlichen Geiſt, ſpeciell im philoſophiſchen, ſpeculativen Geiſt nur diejenige Vernunft zum Selbſtbewußtſein, welche das innerſte Weſen der Dinge bildet, welche als die treibende Kraft des Weltproceſſes auf allen Stufen desſelben zur äußeren Darſtellung kommt. Das Abſolute, welches in allem endlichen ſein Weſen offenbart, kommt zum Bewußtſein ſeiner ſelbſt im menſchlichen Geiſt; im Gottesbewußtſein der menſchlichen Vernunft verwirklicht ſich das göttliche Selbſtbewußtſein. Sind dies die Hegel'ſchen Beſtimmungen über Verſtand und Vernunft, welche, wie ſich gezeigt hat, mit den Grundgedanken ſeines Syſtems im engſten Zuſammenhang ſtehen, ſo mag noch auf die Conſequenzen hingewieſen werden, welche dem auf dieſem Standpunct Stehenden für die Behandlung eines der wichtigſten Unterrichtsfächer, des Religionsunterrichts, ſich ergeben müßen. Nirgends tritt nemlich der Unterſchied des verſtändigen und vernünftigen Standpuncts ſchroffer zu Tage, als auf dem Gebiet der religiöſen Wahrheit, die, weil ſie Gott zum Gegenſtand hat, inhaltlich mit der philoſophiſchen identiſch iſt. Dem verſtändigen Reflexionsſtandpunct iſt Gott ein beſonderes, von der Welt verſchiedenes, von außen auf ſie wirkendes Weſen; der Vernunft iſt er das allgemeine Weſen der Welt ſelbſt, welches ihr innewirkt und im Menſchen, der höchſten Stufe des weltlichen Daſeins, zum Selbſtbewußtſein kommt. Die verſchiedenen Momente der religiöſen Wahrheit ziehen ſich für den verſtändigen Reflexionsſtandpunct in die zeitliche Reihe einer heiligen Geſchichte auseinander: das Moment der an ſich ſeienden Einheit des Endlichen mit Gott erſcheint als beſondere Zeit eines vollkommenen Urzuſtandes, der im Weſen des Endlichen als eines beſchränkten liegende Gegenſatz desſelben zum Unendlichen erſcheint als beſondere Zeit der Abkehr, begründet in einem einmaligen Sündenfall, und die im Weltproceß ſtets ſich vollziehende Rückkehr des Endlichen zu Gott, die Aufhebung der Gegenſätze, welche das menſchliche Bewußtſein jederzeit in ſich zu vollziehen vermag, erſcheint als einmalige Erlöſung, als einmalige geſchichtliche Erſcheinung der Einheit Gottes und des Menſchen. Der das Einzelne einſeitig fixirende verſtändige Reflexionsſtandpunct zeigt ſich ſo auf religiöſem Gebiet als religiöſe Vorſtellung, und mag er auch gegen die populäre Vorſtellungsweiſe vielfach kritiſch ſich verhalten (man denke an die Aufklärung), ſo ſteht er doch principiell mit ihr auf derſelben Stufe, bis er in die der ſpeculativen Vernunft ſich auflöst. Die letztere verwandelt die religiöſe Vorſtellung in den philoſophiſchen Begriff; und wenn auch das ſubjectiv religiöſe Gefühl, wie es in der Andacht, im Cultus ſich ausdrückt, der Vernunftſtufe nicht fremd iſt, die religiöſe Vorſtellungsform, in welcher das Object dieſes Gefühls bisher im Bewußtſein exiſtirte, iſt abgeſtreift und hat der adäquatern des ſpeculativen Gedankens Platz gemacht. Was ergiebt ſich daraus für den Religionslehrer? Natürlich vorausgeſetzt, daß er ſelbſt auf ſpeculativem Standpunct ſteht. Da der Standpunct der Vorſtellung und verſtändigen Reflexion für alle nicht durchgebildeten, ſomit jedenfalls für alle Schüler, die einzig mögliche Form iſt, in welcher ſie den abſoluten Inhalt zu faſſen vermögen, ſo hat er an dieſe ihre Vorſtellungsform ſich zu accommodiren, überzeugt, daß er in dieſer Weiſe denſelben Inhalt ihnen beibringt, welchen in adäquaterer Geſtalt er ſelbſt beſitzt. Natürlich kann dieſes Accommodations-

ſyſtem nur ſo lange mit innerer Wahrhaftigkeit zuſammenbeſtehen, als das Bewußtſein von der inhaltlichen Identität der ſpeculativen und chriſtlich-religiöſen Wahrheit vorhält; erweist ſich dies aber, was vor allem Strauß ſchlagend nachgewieſen hat, als eine Täuſchung, ſo iſt der Lehrer, je ſpeculativer gebildet, um ſo weniger fähig, den heiligſten Unterricht, den religiöſen, zu ertheilen, was gegen die Wahrheit dieſes Syſtems zum mindeſten ein ungünſtiges Vorurtheil in uns erwecken muß, wenn wir anders die ſchroffe Scheidung der Menſchheit in eine Majorität von Glaubenden und eine ariſtokratiſch ſich abſchließende Minorität von Wiſſenden nicht für das der menſchlichen Beſtimmung Entſprechende halten können. So viel über die Hegel'ſche Unterſcheidung von Verſtand und Vernunft, zunächſt nach ihrer theoretiſchen Seite; die praktiſche betreffend, ſei nur beigefügt, daß der Wille für Hegel nur eine Form des Denkens iſt und daß die Vernunft um ſo reiner in ihm ſich offenbart, je mehr er von der einſeitigen Befriedigung endlicher, ſelbſtſüchtiger Triebe ſich abwendet und der allgemeinen Vernunft, wie ſie in den objectiven Geſtaltungen des Lebens, in der Familie, der bürgerlichen Geſellſchaft und namentlich dem Staat, verkörpert ihm entgegentritt, hingebend ſich unterordnet.

Haben die drei Männer, deren Anſichten über Verſtand und Vernunft bisher charakteriſirt wurden — Kant, Jacobi und Hegel — das mit einander gemeinſam, daß ihnen allen zum Weſen der Vernunft eine Beziehung auf das Unendliche gehört, ſo fällt dieſe Beziehung weg bei den zwei Männern, mit welchen wir dieſen geſchichtlichen Ueberblick ſchließen, bei Herbart und Schopenhauer. Bei beiden hängt es mit ihrem ganzen Standpunct zuſammen; bei Herbart mit ſeinem Pluralismus, dem eine Vielheit von Realen, wenigſtens innerhalb der Metaphyſik, der oberſte Begriff iſt, bei Schopenhauer mit ſeinem ausgeſprochenen Atheismus, der den Begriff der göttlichen Perſönlichkeit, ja jeden Begriff des Abſoluten als die menſchliche Freiheit aufhebend perhorrescirt, wenn gleich im Begriffe des in allem Einzelnen ſich äußernden Willens dieſes Abſolute nur in anderer Form wiederkehrt. Herbart beſtimmt (Pſychologie als Wiſſenſchaft II. S. 38 ff.) Verſtand als das Vermögen, uns im Denken nach der Qualität des Gedachten zu richten, während er das Weſen der Vernunft darin ſucht, daß ſie das Vermögen ſei, zu überlegen und nach dem Ergebnis der Ueberlegung ſich zu beſtimmen. Dem Verſtand kommt es zu, die Gedanken, welche er ſchon hat, zu entwickeln, zu analyſiren, ſich zum klaren Bewußtſein zu bringen; für ihn iſt es — können wir in Herbarts Sinn beifügen — offenbar gleichgültig, woher er ſie hat, auf was ſie ſich beziehen, wenn nur kein dunkler, unbegriffener Reſt darin bleibt; die Herbart'ſche Definition dürfte daher ſchließlich nicht zu weit von der Beſtimmung ſich entfernen, welche wir oben gegeben haben, wenn wir den Verſtand als rein formelles, gegen den Werth ſeines Inhaltes indifferentes Vermögen bezeichneten. Der Vernunft dagegen kommt es nach Herbart zu, nicht bei den Gedanken, die ſie nun einmal hat, ſich zu befriedigen, ſondern auch anderen Gedanken Gehör zu geben: das eben gehört ja zum Weſen der Ueberlegung, daß man unter den verſchiedenen möglichen Gedanken Umſchau hält, ehe man für den einen oder anderen ſich entſcheidet. Eignet es ſo der Vernunft, für alle zur Sache gehörigen Betrachtungen und Geſichtspuncte empfänglich zu ſein (weshalb der Inquiſitor, dem das Schwärmeriſche ſeines Beginnens nicht zum Bewußtſein kommt, unvernünftig, ſein Thun vernunftwidrig heißt), ſo kann ſie — müßen wir wieder in Herbarts Sinn beifügen — gegen den Werth ihres Inhalts nicht gleichgültig ſein; denn da unter der Totalität von Gedanken, welcher ſie Gehör geben muß, auch die richtigen und werthvollen ſich befinden, ſo zeigt ſie als Vernunft ſich eben darin, daß ſie gerade durch die als richtig und werthvoll erkannten ſich beſtimmen läßt. Von einer anderen Seite her begegnet ſich Schopenhauers Definition mit dem oben von uns Aufgeſtellten. Er hält nemlich daran feſt, daß die Vernunft das dem Menſchen Eigenthümliche, der Verſtand dagegen das Menſchen und Thieren Gemeinſame ſei. Im einzelnen jedoch unterſcheiden ſich ſeine Beſtimmungen weſentlich von den unſrigen, überhaupt von den gewöhnlich feſtgehaltenen. Der Verſtand iſt das Vermögen der intuitiven, an-

Digitized by Google

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben unter Mitwirkung

von

Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Neunundneunzigstes Heft.

Vernunft — Zwingli und Nachtrag.

Gotha.

Verlag von Rudolf Besser.

1875.

Mit diesem Heft ist der X. Band abgeschlossen.

Die jetzt zur Beendigung der Encyklopädie noch fehlenden 4 Artikel:

Knabenseminar, Lateinische Sprache, Rußland, Sprache

werden voraussichtlich zu umfangreich, um sie, der früheren Absicht gemäß, noch in den X. Band zu bringen.

Sie werden in einem XI. Band erscheinen, sobald die Herren Mitarbeiter, welche die Bearbeitung dieser Artikel übernommen haben, ihre Manuscripte liefern.

Prospect.

In dieser Encyklopädie beabsichtigen wir eine gedrängte Darstellung alles dessen zu geben, was auf dem Gebiete der allgemeinen wie der speciellen Pädagogik und Didaktik von Interesse ist. Das Werk soll das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen sowohl in der Familie als in der Schule und zwar in der Volks-, Real- und Gelehrtenschule, in den Rettungs-, Blinden-, Taubstummenanstalten u. dgl. bis zur Schwelle der Hochschule, sodann das Wichtigste aus der Geschichte der Pädagogik und genaue statistische Mittheilungen über den Zustand der Erziehung und des Unterrichts bei den verschiedenen christlichen Völkern der Erde umfassen. Die Grundlagen und Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts sollen von dem Standpuncte aus besprochen werden, der einerseits in unbefangener Erkenntnis der menschlichen Natur, andererseits in den Grundsätzen der christlichen Ethik und insbesondere des evangelischen Glaubensbekenntnisses seine Norm findet. Im übrigen halten wir es für die Aufgabe eines encyklopädischen Werkes, nicht sowohl dogmatisch, als dogmenhistorisch zu verfahren, der bisherigen Arbeit des menschlichen Geistes nachzugehen und ihre Resultate darzustellen, wo aber entschiedene Resultate noch nicht vorhanden sind, eine möglichst treue Zeichnung der sich gegenüberstehenden Ansichten anzustreben. Bei den Schulwissenschaften sodann handelt es sich nicht um den materiellen Inhalt derselben, welcher seine genügende Behandlung nur in Specialwerken finden kann, sondern um Darlegung ihrer principiellen Bedeutung und ihrer methodischen Behandlung. Die historischen Artikel sollen theils eine Uebersicht über die gesammte Geschichte der Erziehung und des Unterrichts sowohl im classischen Alterthum als in der christlichen Aera mit kurzer Charakterisirung der Hauptepochen, theils die Geschichte der bedeutendsten Systeme und ihrer Hauptrepräsentanten bei den verschiedenen christlichen Völkern der neueren Zeit, natürlich mit vorherrschender Berücksichtigung der Deutschen, enthalten und zugleich auf die Wirkungen hinweisen, welche die größten Geister der Nation auch auf diesem Gebiete hinterlassen haben. Einen besonderen Werth hoffen wir endlich dem Werke durch eingehende Schilderungen des Erziehungs- und Unterrichtswesens in den verschiedenen christlichen Ländern nach den besten, soweit es zu erreichen möglich ist, amtlichen Quellen zu verleihen.

Wir wünschen, mit diesem Unternehmen eine umfassende Sammlung von zwar wissenschaftlichen, aber sowohl dem gebildeten Laien zugänglichen als den Fachmann interessirenden Monographieen und eben damit ein Werk von nicht bloß vorübergehendem, sondern von dauerndem Werthe herzustellen.

Um ein deutlicheres Bild von dem zu geben, was die Leser zu erwarten haben, fügen wir einen Auszug aus dem systematischen Plane bei, welcher dem Ganzen zu Grunde liegt und in vier Abtheilungen zerfällt, wobei freilich vieles der Kürze wegen nur angedeutet oder übergangen werden muß.

Die erste Abtheilung, welche die allgemeine Pädagogik nebst ihren Hülfswissenschaften umfaßt, bespricht zuerst die pädagogischen Grundbegriffe (Erziehung, Bildung, Richtungen in der Praxis und in der Wissenschaft und s. f.), Erzieher, Miterzieher, erziehende Mächte, Mittel der Erziehung und Bildung (Ehe, Familie, Umgang, Nationalität, Kirche, Hausgottesdienst, Beispiel, Persönlichkeit, Auctorität, Regierung, Zucht, Lob, Tadel, Strafe, Arbeit; Geschmacksbildung, Kunst, Poesie, Musik, Spiele, Muttersprache, Lectüre, Reisen ꝛc.), die Objecte der Erziehung (Stände, Adelige-, Prinzen-, Mädchenerziehung); sodann die psychologischen Grundbegriffe, die Gemüthszustände, die verschiedenen Neigungen und Triebe, die sogenannten Vermögen der Seele, Anlagen,

ſchaulichen Erkenntnis, natürlich nicht im Sinne einer ſpeculativen Intuition des Abſoluten, ſondern im Sinne der Intuition der räumlich-zeitlichen Außenwelt. Die mit ſinnlicher Lebendigkeit und Farbenfriſche, mit plaſtiſcher Gewalt ſich uns aufdrängende Außenwelt iſt nemlich vom Verſtand in der Art conſtruirt worden, daß er (natürlich unbewußt) auf die einzelnen Sinnesempfindungen die in ihm liegenden Formen des Raums und der Cauſalität anwandte und die Anſchauung äußerer Körper als der Urſache der Empfindungen in den Raum hinausprojicirte, wo wir ſie jetzt ſehen, als wären ſie ohne unſer Zuthun gegeben. Von dieſem auch den Thieren zukommenden Verſtand unterſcheidet ſich die dem Menſchen eigenthümliche Vernunft dadurch, daß ſie den Inhalt der anſchaulichen Verſtandeserkenntnis in die Form abſtracter Begriffe gießt und in dieſer Form fixirt, was die Mittheilbarkeit und in vielen Fällen auch die praktiſche Verwerthbarkeit der anſchaulichen Erkenntnis bedingt; man denke einerſeits an die Sprache, andrerſeits an ſo viele der Erfahrung abgelauſchte Regeln techniſcher Geſchicklichkeit. Was endlich den praktiſchen Vernunftgebrauch betrifft, den Kant fälſchlicherweiſe mit der Sittlichkeit identificirte, ſo zeigt er ſich überall da, wo der Menſch durch abſtracte Begriffe, durch überlegende Vergleichung der Gegenwart und Zukunft, ſtatt durch augenblicklich ihn beherrſchende Affecte ſich beſtimmen läßt. Schopenhauers Vernunft iſt ſomit identiſch mit dem, was wir ſonſt unter dem menſchlichen Verſtande verſtehen. Unter anderem Namen ſchleicht ſich jedoch auch bei ihm eine höhere, auf das Abſolute gerichtete, Intuition ein: er redet von einer unintereſſirten Befriedigung des Intellects, wie ſie in der äſthetiſchen und philoſophiſchen Contemplation ſich vollzieht, die auf den einen, allem endlichen zu Grunde liegenden Willen gerichtet iſt; er redet von der intuitiven Erkenntnis des in allem endlichen identiſchen einen Weſens, welche als unmittelbar wirkendes Motiv zum Mitleid und damit zur allein echten Sittlichkeit antreibt.

Hiemit nehmen wir Abſchied von dem Begriff der Vernunft im allgemeinen und ſeinem Verhältnis zu dem des Verſtandes, um in einem zweiten, kürzeren Theil noch zwei concrete Einzelfragen zu beſprechen. Die Vernunft hatte uns eine Beziehung aufs Ueberſinnliche gehabt: ihr ſchreiben wir die Fähigkeit zu, Gottes Weſen und Willen, wie ſie in den Geſetzen der Natur und des Geiſtes ſich offenbaren, zu erkennen und den Willen darnach zu beſtimmen. Die Vernunft iſt es alſo, welche den Begriff Gottes, die Begriffe der Geſetzmäßigkeit, des Wahren, Guten und Schönen in ſich hat. Dieſe Begriffe können wir Ideen nennen, ſofern wir unter Ideen ſolche Begriffe verſtehen, welche nicht nur das Sein überhaupt, ſondern ſpeciell das werthvolle Sein in Gedanken ausdrücken. Dieſes werthvolle Sein kann entweder real exiſtiren (ſo Gott als der abſolut Werthvolle und die in ihm wurzelnden Geſetze, ſofern ſie die Gebiete der Natur und des Geiſtes mit Naturnothwendigkeit beherrſchen), oder ideal als das von Gott gewollte und vom Menſchen zu realiſirende Ziel, als das Seinſollende (dahin gehört die Wahrheit als das vom menſchlichen Denken, die Güte als das vom Handeln, die Schönheit als das vom künſtleriſchen Geſtalten zu Erſtrebende), welches zugleich für die Beurtheilung menſchlicher Leiſtungen den abſoluten Maßſtab bildet. Thatſache iſt nun, daß nur auf einer beſtimmten Entwicklungsſtufe des Individuums dieſe Ideen in Form von bewußtgedachten Begriffen im Geiſte ſich finden, daß ſie bei vielen Menſchen nie anders denn in der Form unbeſtimmter Vorſtellungen, inſtinctartiger Gefühle ſich zeigen, ja bei manchen nicht einmal in dieſer Geſtalt eine Spur von ihnen ſich aufweiſen läßt. Hier erhebt ſich nun die Frage: ſind dieſe Ideen da, wo ſie bewußt gedacht werden, nur als etwas von Haus aus in der Vernunft befindliches zum Bewußtſein gekommen, oder ſind ſie als etwas neues, vorher nicht vorhandenes erzeugt worden? Dies iſt die Frage nach dem Angeborenſein der Vernunftideen. Daran ſchließt ſich ein weiteres Problem. Wir haben oben auf Grund des allgemein menſchlichen Bewußtſeins vorausgeſetzt, daß die mittelbar oder unmittelbar auf das Unendliche ſich beziehenden

Vernunftideen die höchste Form wahrer Erkenntnis darstellen, daß sie mit einem realen Sein übereinstimmen, d. h. objective Geltung haben. Diese Voraussetzung ist schon bestritten worden und hat man die Vernunftideen nur als subjectiv nothwendige Illusionen gelten lassen wollen. Eine willkommene Veranlassung, unsere obigen Aufstellungen nachträglich zu rechtfertigen, bietet uns daher eine kurze Erörterung der anderen Frage nach der Objectivität der Vernunftideen.

B. Die Frage nach dem Angeborensein und der Objectivität der Vernunftideen insbesondere. 1) Das Angeborensein der Vernunftideen. Schon Carteſius, der Begründer der neueren Philoſophie, hatte von angeborenen, dem Geiſte von ſeiner Geburt an innewohnenden Ideen geſprochen. Hatte er ſich auch dagegen verwahrt, daß dieſe Ideen als von Anfang an fertige Begriffe gefaßt werden müßten, ſo war doch die letztere Anſicht bei den Carteſianern herrſchend geworden. In dieſer Geſtalt fand ſie Locke vor, und der Inhalt des erſten Buchs ſeiner Essays, welches den polemiſchen Theil ſeines Syſtems enthält, iſt die Bekämpfung der angeborenen Ideen. Auf theoretiſchem, ſpeculativem Gebiet, führt er aus, hat man ſchon die logiſchen Grundgeſetze (Geſetz der Identität, des Widerſpruchs) und die in ihnen enthaltenen Begriffe für angeboren erklärt und dies auf doppelte Weiſe zu begründen verſucht. Einmal iſt man davon ausgegangen, daß dieſe Wahrheiten doch allgemein zugeſtanden ſeien: allein dieſe Vorausſetzung iſt falſch, indem Kinder und Leute ohne wiſſenſchaftliche Bildung gar nichts von ihnen wiſſen; und wäre ſie auch wahr, ſo würde ſie doch das Verlangte deshalb nicht beweiſen, weil ſie noch auf ganz andere Art ſich erklären ließe. Nicht beſſer iſt der zweite Beweisverſuch, der ſich darauf zurückzieht, daß jeder Menſch wenigſtens dann, wann er zum Gebrauch ſeiner Vernunft gelangt ſei, dieſe Sätze kenne und ihre Richtigkeit anerkenne. Abgeſehen davon, daß auch dies ſich anders erklären ließe, abgeſehen davon, daß ſolche Sätze ſchon deshalb nicht angeboren ſein können, weil ſie uns doch vorher mitgetheilt werden müßen, ehe wir ſie verſtehen und anerkennen — iſt auch die Vorausſetzung ſelbſt, gerade ſo wie die erſte, falſch: denn ſobald ein Kind in die Schule geht, iſt es doch zum Gebrauch ſeiner Vernunft gelangt, und doch hat es noch kein Verſtändnis für ſolch abſtracte Sätze. Giebt es ſo auf theoretiſchem, ſpeculativem Gebiet keine angeborenen Ideen, ſo giebt es deren noch weniger auf moraliſchem. Hier macht Locke darauf aufmerkſam, wie verſchieden die ſittlichen Grundſätze der Menſchen ſeien, ja wie es ganze Völker gebe, bei welchen die ſchreiendſten Verletzungen des Moralgeſetzes von der öffentlichen Meinung nicht nur geduldet, ſondern ſogar gebilligt werden. Ebenſowenig hat endlich das religiöſe Gebiet angeborene Ideen aufzuweiſen; denn für die Gottesidee, welche, wenn irgend eine andere, doch angeboren ſein müßte, haben viele Völker in ihrer Sprache nicht einmal ein Wort. Ueberhaupt iſt der Begriff angeborener Ideen ein innerlich widerſprechender. Angeboren könnten ſie doch nur ſein als zunächſt unbewußte; und doch beſteht die Exiſtenz von Grundſätzen in der Seele eben darin, daß ſie von der Seele gewußt werden. Der Seele als einer an ſich unbeſchriebenen Tafel, einer tabula rasa, iſt nichts als die Fähigkeit angeboren, dieſe wie alle möglichen anderen Begriffe und Grundſätze zu erkennen. Der Schein des Angeborenſeins bei den oben angeführten Ideen hat darin ſeinen Grund, daß ſie meiſt ſchon in der Kindheit als ſolche uns mitgetheilt wurden, an deren Berechtigung man gar nicht zweifeln dürfe; ihr Urſprung liegt ſo weit für uns zurück, daß wir aus Gewohnheit und Denkfaulheit dahin kommen, mit dem Glauben an ihr Angeborenſein uns zu begnügen.

Dagegen nahm ſich der angeborenen Ideen Leibniz an, indem er den Essays Locke's ſeine Nouveaux essais gegenüberſtellte. Das Angeborenſein gewißer Ideen, namentlich der logiſchen Grundgeſetze, ſteht ihm deshalb feſt, weil wir in all unſerem Denken, wenn gleich unbewußt und unwillkürlich, ihre Wahrheit vorausſetzen, weil ſolchen Grundſätzen ſomit eine Allgemeinheit und Nothwendigkeit zukommt, von welcher eine, wenn auch noch ſo zahlreiche Reihe einzelner Erfahrungen uns nimmermehr überzeugen

könnte, welche wir vielmehr nur aus unserer Vernunft zu schöpfen vermögen. Dem Einwand Locke's, daß im Geist nichts sein könne, dessen man sich nicht bewußt sei, begegnet er mit einem Hinweis auf das Gedächtnis, in welchem auch Vorstellungen und Erkenntnisse unbewußt vorhanden seien, um in der Erinnerung wieder zum Bewußtsein zu kommen; außerdem bricht er diesem Einwand seine Spitze dadurch ab, daß er den angeborenen Ideen nicht die actuelle Existenz wirklicher Gedanken, sondern bloß die virtuelle Existenz natürlicher Gewohnheiten, activer und passiver Dispositionen zuschreibt. Locke behält also Recht in seiner Polemik gegen solche angeborenen Ideen, die als fertige Begriffe (wenn gleich unbewußt, schlummernd) von Haus aus der Vernunft immanent wären; wenn er aber als angeboren in seiner tabula rasa nur die Fähigkeit stehen läßt, alle möglichen Begriffe und Grundsätze zu erzeugen und zu erkennen, gleichsam die allen wirklichen Begriffen natürlich vorauszusetzende reine Möglichkeit derselben, so geht Leibniz viel weiter. Angeboren ist ihm eine bestimmte Disposition, Organisation der Seele, vermöge welcher sie gerade diese und keine anderen Grundsätze aus sich zu erzeugen und in ihrem Denken anzuwenden sich genöthigt findet, und insofern können diese Ideen im Unterschied von anderen angeborene heißen.

Wie stellt sich nun Kant zur Frage? Um darauf zu antworten, müßen wir an dem Streit zwischen Locke und Leibniz noch eine andere Seite hervorheben. Es hängt nemlich zusammen mit zwei verschiedenen Grundansichten über den Ursprung unserer Vorstellungen überhaupt. Man nennt Sensualismus die Ansicht, welche alle Vorstellungen von außen in uns hereingekommen sein läßt und das vorstellende Subject dabei als ein receptives denkt: Locke hat zwar diese Ansicht nicht selbst getheilt, aber in seiner Bestimmung der Seele als einer an sich durchaus inhaltslosen tabula rasa muß man wohl die Prämisse finden, welche zu dieser Ansicht nothwendig führt und im Franzosen Condillac dazu geführt hat. Den gegentheiligen Standpunct, welchem alle Vorstellungen aus dem Innern stammen, Producte des durchaus spontanen Subjects sind, und welchen wir (extremen) Rationalismus nennen können, finden wir von Leibniz vertreten. Wenn er nemlich in den Nouveaux essais, welchen wir oben folgten, die allgemeinen und nothwendigen, darum angeborenen (oder auf angeborenen beruhenden) Vernunftideen und Vernunftwahrheiten von den zufälligen Erfahrungswahrheiten unterscheidet, welche aus der sinnlichen Beobachtung stammen, so ist dies, wie er selbst eingesteht, eine Accommodation an die gewöhnliche, auch von Locke vertretene Weltanschauung, wornach die Warnehmung auf einer Einwirkung äußerer Dinge beruht. Von seinem höheren, metaphysischen Standpunct aus erscheinen jedoch beide, die Sinneswarnehmungen wie die Vernunftideen, die Erfahrungs- wie die Vernunftwahrheiten, als von innen, aus dem spontanen Subject stammend, nicht durch ihren Ursprung, nur durch den verschiedenen Grad von Klarheit und Deutlichkeit sich unterscheidend. Soweit meine Vorstellungen mit dem äußeren Sein übereinstimmen, beruht dies nimmermehr auf einer Einwirkung desselben, sondern auf der zwischen den letzten Elementen des Universums (Monaden) schon in der Schöpfung begründeten (prästabilirten) Harmonie. Zu diesen zwei verschiedenen Grundansichten müßen wir Kant in Beziehung setzen, wollen wir die Stellung charakterisiren, welche er zur Lehre von den angeborenen Ideen einnahm. Kant hat zwischen Sensualismus und Rationalismus die Mitte gesucht, indem er in unserer Vorstellungswelt zwei Elemente unterschied, von welchen er das eine von der Einwirkung des Objects (der realen Welt) auf das receptive Subject, das andere von der Spontaneität des Subjects selbst herleitete. Das erstere Element ist der in den Empfindungen gegebene Stoff, das andere die (in Raum, Zeit und Kategorien sich gliedernde) Form unserer Erkenntnis. Die Erkenntnisformen könnten somit, wollten wir die Leibniz'sche Terminologie anwenden, als angeboren, näher die Denkformen (Kategorien, im Unterschied von Raum und Zeit als Anschauungsformen) als angeborene Begriffe, angeborene Ideen bezeichnet werden. Kant nennt sie aprioriſch, sofern sie im menschlichen Geiste noch vor jeder Erfahrung irgendwie vor-

handen seien; aber eben deshalb, weil sie nicht in Gestalt fertiger Formen, fertiger Anschauungen und Begriffe, von Haus aus dem Geiste innewohnen, sondern (um wieder einen Leibniz'schen Ausdruck zu gebrauchen) nur die virtuelle Existenz bestimmter Dispositionen haben, vermeidet Kant den Terminus „Angeborensein." Angeboren, sagt er ausdrücklich (Schrift gegen Eberhard in der Rosenkranz'schen Ausgabe I. S. 445, 446), ist nur die Beschaffenheit unseres Ich, vermöge welcher dasselbe gegen äußere Einwirkungen gerade in diesen Formen reagiren muß; Raum, Zeit und Kategorien dagegen sind erworben, und zwar ursprünglich erworben; d. h. nicht erworben auf dem Wege der Sinnesempfindung, sondern auf dem der Beobachtung unserer eigenen geistigen Thätigkeit, welche gerade dieser Formen sich zu bedienen innerlich genöthigt ist. Der Sache nach kennt somit Kant die angeborenen Ideen im Leibniz'schen Sinn, wenngleich er den Ausdruck des Angeborenseins ablehnt; sie liegen vor in den aprioriſchen (Anschauungs- und namentlich) Denkformen. Noch nach einer andern Seite kennt Kant der Sache nach die angeborenen Ideen, wenn wir nemlich auf die Begriffe reflectiren, welchen er, als auf das Uebersinnliche sich beziehend, selbst den Namen Ideen beilegt. Denn auch diese (Gott, Freiheit, Unsterblichkeit) sind doch vermöge innerer Nothwendigkeit aus der Vernunft heraus erzeugt; daß in ihnen keine reine Vernunfterkenntnis gegeben ist, wurde schon oben erwähnt, und wir müßen im nächsten Abschnitt noch einmal ausdrücklich darauf zurückkommen.

Wie haben nun wir zu diesem Streit philosophischer Meinungen uns zu stellen? Daß es Formen giebt, in welchen anzuschauen und zu denken wir durch die innerste Organisation unseres Geistes genöthigt sind, deren Anwendbarkeit auf alle Gegenstände unseres Anschauens und Denkens also mit unbedingter Sicherheit vorausgesetzt werden darf, einer apodictischen Gewißheit, welche nicht erst durch eine Reihe einzelner Beobachtungen über die bloße Wahrscheinlichkeit allmählich sich emporhebt, dürfte von Leibniz und namentlich von Kant unwiderleglich bewiesen worden sein. Die apodictische Gewißheit, welche ein geometrischer Satz für jeden hat, dem sein Beweis einmal deutlich geworden ist, läßt sich nur dann erklären, wenn die Raumanschauung, deren Gesetze in der Geometrie explicirt werden, eine für unseren Geist vermöge seiner inneren Organisation nothwendige, vermöge dieser inneren Nothwendigkeit (wenn auch auf äußere Veranlassung) von ihm erzeugte, nicht erst von außen in ihn hereingekommene Vorstellungsweise ist. Ebenso verhält es sich mit den logischen Grundgesetzen, deren unbedingte Gültigkeit wir bei all unserem Denken voraussetzen. Daß namentlich das Gesetz der Causalität, welches (in seiner allgemeinsten Form) zu jeder Veränderung eine Ursache postulirt, eine aprioriſche Voraussetzung unseres Denkens ist, erhellt vor allem daraus, daß wir dieses Gesetz immer schon voraussetzen, sobald wir von einer realen Außenwelt reden, somit zu den Veränderungen unserer anschaulichen Vorstellungswelt äußere Ursachen hinzudenken. In den logischen Grundgesetzen, sowie in den Grundbegriffen, ohne welche wir gar nicht zu denken vermögen, haben wir somit angeborene Ideen im Leibniz'schen Sinn. Ebenso muß in diesem Sinn die Idee des Absoluten als angeboren bezeichnet werden, sofern sie der letzte Abschluß ist, welchem, seiner innersten Organisation gemäß, das menschliche Denken immer wieder zustreben muß. Ebenso ist die Absolutheit, mit welcher der sittliche Maßstab bei der Selbstbeurtheilung wie der Beurtheilung anderer sich uns aufdrängt, nur aus dem Angeborensein der Idee des Guten zu erklären. Wie solche Ideen angeboren, in welcher Weise sie in der Natur des Geistes begründet sind, bleibt eine offene Frage. Als von Anfang an fertige Begriffe können wir sie nicht denken; als irgendwie nothwendig in uns begründet müßen wir sie denken. Am nächsten liegt vielleicht der Gedanke, an gewiße dem menschlichen Wesen eingepflanzte Triebe (Erkenntnistrieb, sittlicher Trieb) zu denken, deren Forderungen, sobald die Triebe kräftig entwickelt sind, gerade in diesen Begriffen zum Bewußtsein kommen.

2) Die Objectivität der Vernunftideen. Noch eine Frage erhebt sich: was

bürgt uns dafür, daß dieſe in unſerem Geiſte nothwendig begründeten Ideen nicht bloße Selbſttäuſchungen, ſubjective Illuſionen ſind? Kant hat wenigſtens darin eine Illuſion geſehen, wenn man in ſeinen drei Vernunftideen eine theoretiſche Erkenntnis zu haben glaube. Daher hat er dieſen drei Ideen eine nur ſubjective Bedeutung zugeſprochen, während er die aprioriſchen Kategorien, die auch nicht über unſere Vorſtellungswelt hinaus gelten, deshalb objectiv nennt, weil durch ſie in allgemeingültiger Weiſe Anſchauungen (Objecte) verknüpft werden. Wenn er aber auch einmal ſagt, wir müßten im Glauben an die Realität dieſer Ideen handeln, unbekümmert darum, ob ſie vielleicht doch nur in unſerem Kopfe exiſtirten, ſo iſt doch ſonſt, wie ſchon oben erwähnt, ſeine entſchiedene Anſicht die, daß für den ſittlich Geſinnten die Realität dieſer Ideen deshalb keinem Zweifel unterliegen könne, weil er an die Realiſirbarkeit ſeines ſittlichen Ideals, welches als unbedingt forderndes ſich ihm aufdränge, nothwendig glauben müße. Für Hegel, der die angeborenen Ideen der Sache nach wohl kennt (iſt ihm ja ſein ganzes Syſtem eine in ſich zuſammenhängende Kette von Begriffen, welche die Vernunft vermöge innerer Nothwendigkeit aus ſich heraus erzeugt), iſt die Objectivität dieſer Ideen deshalb ſelbſtverſtändlich, weil in der menſchlichen ſubjectiven Vernunft nur die objective, im ganzen Weltproceß ſich manifeſtirende, zum Selbſtbewußtſein kommt. Hat aber Hegel die Objectivität ſeiner Ideen bewieſen? Läßt ſie ſich überhaupt beweiſen wenn wir an die ſchon oft hervorgehobene Wahrheit denken, daß alles, was wir unmittelbar im Bewußtſein haben, eben als ſolches nur unſere Vorſtellung (unſere Anſchauung, unſer Gedanke) ſein kann, daß nirgends ein objectives Sein uns unmittelbar gegeben iſt, welches wir mit unſeren ſubjectiven Vorſtellungen vergleichen, in denſelben wiedererkennen könnten? Wie weit wir einen Beweis zurückverfolgen wollen, ſchließlich kommen wir auf etwas unmittelbar gewißes (einzelne Thatſachen, logiſche Geſetze, ſittliche Beurtheilungsnormen), an dem wir deshalb nicht zweifeln, weil es uns als nothwendig ſich aufdrängt, ſo daß wir nicht anders können, als es unmittelbar anzunehmen, daran zu glauben. Die Vernunftideen ſind auch ſolche, die uns als unumgängliche Vorausſetzungen alles Denkens, alles ſittlichen Urtheilens u. ſ. w. ſich aufdrängen; wenn wir ihnen Realität zuſchreiben, ſo iſt immer ſchon vorausgeſetzt, daß allen Gedanken, welche uns als unbedingt nothwendig ſich aufdrängen, auch ein reales Sein entſprechen müße. Die Richtigkeit dieſes Grundſatzes läßt ſich dem, der ihn bezweifelt, nicht vordemonſtriren, weil alle Demonſtration den Glauben an die objective Bedeutung der ſubjectiven Denknothwendigkeit wieder vorausſetzt; aber zeigen läßt ſich, daß praktiſch jeder von der Richtigkeit dieſes Grundſatzes ausgeht, ja es für ſittliche Pflicht hält, das ihm als wahr ſich Aufdrängende zu vertreten und darnach zu handeln (man denke an Luthers bekanntes Wort: „hier ſtehe ich, ich kann nicht anders“). Ein (wenn auch unbewußt) ſittliches Motiv iſt es denn auch, welches zum Glauben an die objective Bedeutung unſerer ſubjectiven Denknothwendigkeit uns treibt. Der geſund organiſirte Menſch will nicht an ſich ſelbſt, an der Erreichbarkeit ſeiner Beſtimmung im Erkennen und ſittlichen Handeln verzweifeln und deshalb hält er es mit inſtinctiver Sicherheit nicht bloß für ſein Recht, ſondern für ſeine Pflicht, an die Wahrheit deſſen zu glauben und unter Vorausſetzung der Wahrheit deſſen zu handeln, was ſeinem Bewußtſein ſich einmal unwiderſtehlich aufdrängt. Ebendeshalb glauben wir das Recht zu haben, die Vernunftideen, eben wegen der Nothwendigkeit, mit welcher ſie unſerem Geiſte ſich aufdrängen, für wahr, für einer objectiven Realität entſprechend zu halten. Gewißen nothwendig ſich aufdrängenden Vernunftideen (der Gottesidee; der Idee der Freiheit als der Vorausſetzung des ſittlichen Handelns) die Realität wegen vermeintlichen Widerſpruchs mit nothwendigen Denkgeſetzen abzuſprechen, iſt deshalb unzuläßig, weil auch der Glaube an die Gültigkeit dieſer Denkgeſetze nur auf der Nothwendigkeit beruht, mit welcher ſie unſerem Bewußtſein ſich aufdrängen. Sollte zwiſchen den verſchiedenen Seiten deſſen, was nothwendig ſich uns aufdrängt, wirklich ein Widerſpruch beſtehen, welchen wir nicht zu löſen vermögen, ſo müßten wir

Digitized by Google

annehmen, an einer die Schranken unseres endlichen Erkennens bezeichnenden Antinomie angekommen zu sein. Mag aber auch unser Erkennen beschränkt sein, mögen wir sogar positiven Irrthums fähig sein, vor allem deshalb, weil wir als wahlfrei es auch unterlassen können, auf unserer Seite die richtigen (namentlich sittlichen) Bedingungen für das Gelingen des Erkenntnisprocesses herzustellen — jedenfalls haben wir diejenige Stufe von Erkenntnis, welche wir in einem bestimmten Zeitpunct erreicht haben, als ein Pfund zu betrachten, mit dem treulich zu wuchern sittliche Pflicht ist.

Nachdem wir so die Frage nach dem Angeborensein und der Objectivität der Vernunftideen erörtert haben, bleibt uns noch übrig, mit wenigen Strichen zu skizziren

C. *Die Mittel und Wege der Vernunftbildung.* Bedeutet Vernunft die Gesammteigenthümlichkeit des menschlichen Geistes, allerdings von Seiten des Erkennens betrachtet, sofern die Wahrheitserkenntnis bestimmt ist, das ganze Wesen des Menschen, namentlich sein Wollen und Handeln, zu beherrschen, so muß die *Vernunftbildung* in einer Einwirkung auf den *Kern* der menschlichen Persönlichkeit bestehen und dadurch von der bloßen *Verstandesbildung* sich unterscheiden, welche nur die *Fertigkeit* erzeugt, *einzelne* Aufgaben klar aufzufassen und geschickt zu vollziehen. Zur richtigen Vernunftbildung gehört allerdings, wie schon oben bemerkt, *auch* die des Verstandes, aber alles einzelne muß möglichst auf ein Allgemeines bezogen werden. Zur Vernunftbildung gehört eine derartige *Heranbildung zu selbständigem Denken*, daß die allgemeinen Gesetze des Denkens mit Bewußtsein und Einsicht gehandhabt werden. Daher die Wichtigkeit des Unterrichts in Sprachen und in der Mathematik. Vermöge des inneren Zusammenhangs zwischen Denken und Sprechen ist die *Sprache* der unmittelbarste und doch reichste Ausdruck für die Formen und Gesetze des Denkens, wobei allerdings zu bemerken ist, daß die Eigenthümlichkeit der einzelnen Nationen auch darin sich spiegelt, daß durch dieselben sprachlichen Formen verschiedene logische Verhältnisse bezeichnet werden (man denke an den Gebrauch des Conjunctivs im Lateinischen und Französischen). In der *Mathematik* findet freilich, der Natur der Sache nach, nur ein bestimmter Theil der Denkformen seinen Ausdruck (daher ein System, welches, wie das *spinozistische*, der geometrischen Methode sich bedient, die Eigenthümlichkeit des wirklichen Lebens unmöglich voll zu erfassen vermag); aber dieser bestimmte Theil, namentlich die verschiedenen *Beweisformen*, liegt deshalb hier mit einer besonderen Durchsichtigkeit vor Augen (wir denken hier natürlich an die reine Mathematik, namentlich die Geometrie), weil der Geist keinen spröden Stoff, sondern nur solche Gebilde sich gegenüber hat, die er vermittelst freier Thätigkeit selbst construirt. Leisten so die Sprachwissenschaft und die Mathematik den besten Dienst bei der Heranbildung zu selbständigem Denken, so gehört doch zur Vernunftbildung, daß durch das Denken und die von ihm erkannte Wahrheit der Wille bestimmt werde. Schon das rechte Studium der zwei eben genannten, das Denken speciell übenden Fächer, erheischt Anspannung und Energie des Willens. Aber diese Energie muß speciell auf sittliche Ziele geleitet, der Wille für solche begeistert werden, darum gehören zur Vernunftbildung andere, nicht nur formelle Fächer, namentlich *Religion* und *Geschichte*. Soll aber bei der Vernunftbildung zugleich auf den Willen gewirkt werden, so ist ein doppeltes zu beachten. Einmal ist die formale Seite des Willens ins Auge zu fassen, wornach er, als Wille eines vernunftbegabten Wesens, wahlfrei, widerstandsfähig ist. Es ist daher möglichst dahin zu wirken, den Willen, zu *freier, freudiger* Unterwerfung unter das sittlich Gute zu bewegen, was wohl eher gelingen wird, wenn ihm der Spielraum des Dürfens nicht unnöthig soweit eingeengt wird, daß er glaubt, seine Wahlfreiheit nur noch im Widerstand bethätigen zu können. Zweitens ist, das Materiale betreffend, zu beachten, daß der als Gewissen zum Bewußtsein kommende sittliche Trieb, wenn auch vielfach dunkel und unkräftig, doch in jedem Menschen dem Ziele sittlicher Vollkommenheit zustrebt. Dem sittlichen Trieb zum klaren Selbstbewußtsein zu verhelfen, das Gewissen zu wecken und zu stärken, den Einflüssen, welche den sittlichen Trieb zu stärken, die anfängliche sündhafte

Uebermacht der anderen Triebe zu brechen vermögen, des Schülers Herz zu öffnen, wird ein wichtiges Stück der Vernunftbildung, der Erziehung zur wahren Humanität sein. Dr. A. Hölder.

Zwingli, Huldreich. Zwinglis Heimat war das Toggenburg. Noch zeigt man, unweit einer der Thurquellen, das Haus, in welchem er am 1. Januar 1484 geboren wurde. Zum Dorfe Wildhaus gehörig, liegt es in einer abgesonderten Weilergruppe, überragt von den zackigen Gipfeln der Churfirsten und des Säntis; mit seinem verwetterten Gebälk, dem steinbelasteten Schindeldach, den runden blinden Scheiben kaum recht von einer Sennhütte unterschieden. Auch sind Eltern und Voreltern Zwinglis nichts anderes als Hirten gewesen; denn dem Landbau widerstrebte der karge Boden. Dennoch fehlte es ihrem Fleiße nicht an einigem Wohlstand, und Zwinglis Vater mochte es diesem vielleicht ebenso sehr als der Tüchtigkeit des eigenen Wesens beizumessen haben, daß ihm das höchste Ehrenamt der Ortschaft übertragen worden war. Er war Ammann. Wie er in solcher Stellung das lange unterdrückte Recht seiner Gemeinde erfolgreich gewahrt hatte und in älteren Tagen das Ansehen eines Patriarchen genoß, so gab seine Gattin Margaretha Meili das Muster einer Hausfrau und Mutter; und auch das konnte die Bedeutung des Geschlechts nur erhöhen, daß einzelne Glieder sich dem geistlichen Stande gewidmet hatten. Ein jüngerer Bruder des Familienhauptes, Bartholomäus Zwingli, ursprünglich Pfarrer in Wildhaus, ward später als Dechant nach Weesen berufen, während ein Bruder Margarethens, Johannes Meili, Abt zu Fischingen, ein dritter Verwandter (Christian) Abt in St. Johann war. Begreiflich, daß auch der Ammann darauf dachte, wiederum einen seiner Söhne — er hatte neben zwei Töchtern deren acht — für den kirchlichen Beruf erziehen zu lassen. Im Familienrath wurde der dritte derselben dazu ausersehen, der nach dem Vater Ulrich hieß.

Ueber seine Kindheit und frühe Jugend sind Nachrichten nicht aufbehalten; selbst für Vermuthungen fehlt jeder Anhalt. Um so gewißer ist, daß Sinn und Seele des Knaben aus der einfach großen Natur der Umgebung die tiefsten, dauerndsten Eindrücke empfieng. Es ist Licht und Luft des Hochgebirgs, was seine Gestalt umweht; aber auch die bestimmtere Art seiner heimischen Landschaft erkennt sich in ihm wieder. Sein heiter offenes Gemüth, sein kerniger Witz, seine reiche musikalische Begabung wie nicht minder seine Streitbarkeit erschienen gleichsam als besonderes Erbtheil des Toggenburgers. Die Freunde nannten ihn darum gern Doggius oder Ducanus, und er selber hielt zeitlebens auf diese Landsmannschaft, so daß Jacob Grob von Lichtensteig einmal scherzend schreibt: Zwingli lasse auch keine Toggenburger Katze ungegrüßt. Dem Geiste des Elternhauses aber hatte er wohl vor allem die fromme Zuversicht, die freiaufstrebende Furchtlosigkeit und jene heroische Wahrhaftigkeit zu verdanken, welche recht eigentlich die sittliche Grundfeste seiner Persönlichkeit bildete und ihm im Kampfe gegen sich selbst wie gegen seine Widersacher den Sieg verlieh.

Eben erst neun Jahre alt, verließ er das stille Alpenthal, um zunächst unter der Obhut des Oheims die von diesem selbst begründete Lese- und Schreibschule in Weesen zu besuchen. Aber schon nach kürzester Frist hatte er die Anfänge so sicher inne, daß man ihn alsbald nach Basel brachte, dessen Bildungsstätten einen gewißen Ruf hatten. Er ward den Händen Gregorius Bünzlis, des Ludimagister an St. Theodor, übergeben. Grammatik, Dialektik und Musik füllten die Lehrstunden, und der helläugige, kecke Knabe gewann durch seine außergewöhnlichen Fortschritte dem freundlichen Meister bald genug das Herz und all sein Wissen ab; besonders aber zeichnete er sich durch seine Gabe der Rede und des Gesanges aus, wenn schon seine Streitfertigkeit ihm auch manchen Feind schuf. Unter diesen Umständen drang nach kaum zwei Jahren Bünzli selbst darauf, daß sein Zögling fortan einen anderen Unterricht erhalte: der beste Schüler schien den besten Lehrer zu verlangen. Dafür aber wurde im ganzen Lande Heinrich Wölflin (Lupulus) von Bern genannt. Er war der erste Pfleger humanistischer Studien in der Schweiz, fein und gelehrt, als lateinischer Dichter gepriesen, übrigens dem Vaterlande

und der Kirche mit ganzer Seele zugethan. Erst spät und schüchtern folgte er den Bahnen seines einstigen Schülers, bis er sich endlich offen der Reformation anschloß. — Ihm wurde der 13jährige Zwingli anvertraut, und sicherlich hat dieser Mann einen bedeutenden Einfluß auf Wissen und Charakter des heranreifenden geübt. Durch ihn in die römischen Classiker eingeführt, sog Zwingli die Liebe zur Dichtkunst ein, die er nie verleugnete, und lernte Maß und Wohllaut; aber wie viel ihm immer die classische Form gelten mochte, galt ihm doch das meiste der große Sinn der Alten: die virtus Romana, die Vaterlandsliebe, die Bürgertugend, das war, was er aus ihnen schöpfte und in Gesinnung und That aufnahm. Indessen wurde der Aufenthalt Zwinglis in Bern nach einigen Jahren plötzlich abgebrochen, als die dortigen Dominicaner, die längst auf die klangvolle Stimme des jungen Toggenburgers aufmerksam geworden, ihn für sich zu gewinnen suchten. Schmeichelnd hatten sie ihn ins Kloster geladen, und der Unerfahrene war gefolgt, allerdings nicht ohne rathfragenden Bericht in die Heimat zu senden.

Die Antwort lautete unerwartet auf sofortige Rückkehr.

Es war wohl zumeist der treubesorgte Oheim, der den Jüngling der ihm drohenden Gefahr entzog und der jetzt für Weiterführung der Studien auf Wien verwies. Lag freilich Basel nahe und mochte Paris noch immer die höchste Anziehungskraft haben, so glänzte Wien dagegen im eben aufgehenden Lichte des Humanismus und entfaltete eine ungewohnte literarische Regsamkeit, welche durch Kaiser Max freigebige Förderung erfuhr. Zwei Jahre verweilte Zwingli dort, ein frischer Student, der über den Studien die Musik und das Leben nicht vergaß. Jene aber waren weniger der Theologie als der Philosophie, und weniger dieser als den Alten gewidmet. Möglich, daß er damals bereits den Picus von Mirandola las, in den er sich später mit nachwirkendem Eifer vertiefte; im allgemeinen jedoch galt ihm die Philosophie bloß als logisches Rüstzeug, und er tractirte mindestens die Scholastiker nur nach dem Satze, daß „auch auf dürrer Heide manch grüner Halm gedeihe." Dafür hieng sein Herz um so inniger an den lateinischen Classikern. Denn auf diese sah er sich noch lange beschränkt, wiewohl Konrad Celtes schon das Griechische in Wien einzubürgern versuchte. Unter den Landsleuten, mit denen Zwingli hier zusammentraf und sich enger verband, ragten Heinrich Loriti*) aus (Mollis in) Glarus und Joachim von Watt aus St. Gallen hervor: der erstere ein geschmeidig beweglicher, nicht eben starker Charakter; der andere überschäumend von Jugendlust, herkulischer Gestalt, ein Fechter und Zecher, aber gleich den Freunden auch ein begeisterter Humanist. Er verwandelte der gelehrten Sitte gemäs seinen Namen in Vadianus, Loriti nannte sich Glareanus; da sollte denn der dritte im Bunde gleicherweise lateinische Weihe empfangen. Man hieß ihn Cogentius. Indes bleibt es für Zwingli charakteristisch, daß er bei alledem jetzt und später an seinem deutschen Namen festhielt. Er schrieb sich Ulrich oder vielmehr Huldreich Zwingli, lateinisch Huldricus (Uldricus) Zuinglius; nur einmal — in der Ausgabe des Pindar — hat er sich als Geminius unterzeichnet, wie wenn er eigentlich „Zwilling" geheißen hätte. Ueberhaupt gestaltete sich doch sein Humanismus in anderer als der herrschenden Weise. Ein ästhetischer Cultus des Alterthums lag ihm fern, noch ferner die bloße Bravour des Talents, die sich in der Virtuosität eines ciceronischen Stils gefiel und genügte; und statt sich durch die Welt seiner Ideale dem Vaterlande entfremden zu lassen, liebte er es nur um so treuer. In ihm war kein Tropfen jenes fiebernden Blutes, das die Mehrzahl seiner humanistischen Zeitgenossen heimatlos wandernd umtrieb; er fühlte sich ganz als Schweizer, wie Hutten trotz des lateinischen Lorbeers ganz ein deutscher Ritter blieb. Damit aber vertrug sich sehr wohl, was ein Gegner Zwinglis erzählt: daß er schon als »studens Basileae« hochfliegenden

*) Ich darf nicht verschweigen, daß G. Schreiber in seiner Monographie über Glareanus (S. 5 ff.) dies Verhältnis bezweifelt oder vielmehr überhaupt einen Aufenthalt des Glar. in Wien ableugnet.

Geistes geäußert habe, er gedenke sich und dem Vaterlande „einen ewigen Namen und Gedächtnis zu machen.“ Nur daß dabei Zwingli schwerlich bloß den Glanz literarischen Rufes vor Augen hatte. Ward er auch schon früh als trefflicher Lateiner gerühmt und floß ihm das Wort leicht und treffend vom Munde, so schrieb er doch selten anders als in der Hast des Augenblicks, und auch in den durchgearbeiteten Schriften überwand sein Stil nie eine gewiße Härte und Herbigkeit; periodologische Eurythmie dürfte am wenigsten darin gefunden werden.*) Auch wandte sich sein praktisch-politischer Zug mehr noch den Historikern, als den Rednern zu.

Inzwischen haben die betreffenden Studien in Wien eben nur ihren Anfang genommen, und fortgesetzt wurden sie zunächst in Basel. Denn dorthin begab sich nach kurzer Rast im Vaterhause der Heimgekehrte (1503), um weitere theologische und philosophische Vorlesungen zu hören. Gleichzeitig begann er hier, kaum achtzehnjährig, die eigene Wirksamkeit, indem er ein Lehramt an der Lateinschule zu St. Martin übernahm. Es geschah, wie ausdrücklich berichtet wird, mit dem günstigsten Erfolge, und es scheint, daß er daran dachte, sich ganz diesem Berufe zu widmen. Zwinglis schlichter Sinn ließ sich eben sein Lebenlang an dürftigem Lohne genügen. So wurde er 1506 magister artium liberalium. Männer wie Capito, Pellicanus, vor allen der herrliche Leo Judä — heroica praecellentia virunculus nennt ihn Joh. Lichtenburger — traten ihm als Freunde nahe, und wer hätte seiner geistigen und leiblichen Frische sich nicht freuen sollen? wer dem beredten Erzähler, dem fröhlichen Sänger und Musiker nicht gern ein Ohr geliehen? Denn die Tonkunst war ihm zu allen guten Stunden die beste Gesellin, und er übte sie in seltener Vielseitigkeit. Er war, wie Luther, ein Meister auf der Laute, und componirte, gleich diesem; aber er spielte auch Harfe und Geige, schlug das Hackbret, blies Zinken und Waldhorn, er rührte den „Trumscheit“ (Pauke), nicht minder waren ihm „Abögli“ und „Schwägle“ (flötenartige Hirteninstrumente, scheint es**) geläufig. Kamen Freunde, so wurde eine Hausmusik veranstaltet; Glarean meldet einmal seinen Besuch mit den Worten an: „Wann ich kumm, so wellent wir guter Ding sein .... et canere in trumpis.“ Uebrigens braucht nicht erinnert zu werden, daß diese Kunst den Ernst der Arbeit nur unterbrechen, nicht stören oder beeinträchtigen durfte. Ja eben jetzt, da Zwingli im vierten Jahre seines Baseler Aufenthalts stand, nahmen seine Studien zuerst eine entscheidendere Richtung. Thomas Wyttenbach war als Docent der Theologie nach Basel berufen. Ihm schloß sich sofort Zwingli mit den gleichstrebenden Freunden an, und ihm, dem „doctissimus, carissimus praeceptor,“ haben sie dankend bekannt alles zu schulden, was sie an theologischer Gelehrsamkeit und an Klarheit geschichtlicher Auffassung gewonnen. In der That zählte auch Wyttenbach zu den Verkündigern der Reformation. Denn er zuerst in der Schweiz wies von den Classikern (wie gründlich er sie kannte und wie hoch er sie hielt) auf die Bibel hin: nicht auf des Papstes Schlüsselgewalt, noch auf Ablaß sei zu bauen, sondern Christi Tod allein sei das Lösegeld der Sünde; der Glaube an diesen sei der einzig wahre Schlüssel, der Glaube aber stehe auf der Erkenntnis des unverfälschten Schriftworts.

Damit war der Weg gezeigt, den Zwingli beschreiten sollte. Neben das Studium der Alten trat das der Bibel und alsbald auch zu dem Berufe des Lehrers der des Priesters. Denn in demselben Jahre noch, in welchem er promovirt hatte, ward Zwingli zum Pfarrer in Glarus gewählt. Es bezeugt die hohe Achtung, welche man der Tüchtigkeit des jungen Magisters zollte, daß die Gemeinde ihn gegen den Willen der Curie berief, die den Züricher Heinrich Göldli, einen Mann angesehenen Geschlechts, vormals päpstlichen Stallmeister (parafrenarius), zu der Stelle empfahl. Freilich hatte Zwingli sich in diesem Handel nicht bloß mancher wohlwollenden Unterstützung, sogar von Seiten

*) Er selber spricht an zahlreichen Stellen von seinem stilus inops, jejunus, scaber. Selbst der Archeteles genügt ihm keineswegs; durus sum ac castigandi morae nimis impatiens et expoliendi.

**) Wenigstens ist swëgalâ schon im Ahd. die Flöte, die Pfeife.

des Bischofs von Constanz, zu erfreuen, sondern den Mitbewerber obenein mit hundert und etlichen Gulden zu beschwichtigen. — Es war ein inhaltvolles Jahrzehnt, welches Zwingli in Glarus verlebte. Wollte man ein vollständiges Bild desselben geben, so müßten vor allen die gährenden politisch-socialen Verhältnisse der Schweiz gezeichnet werden; denn nach diesen Richtungen griff Zwingli zuerst ein; es wäre aber zugleich die kirchlich-wissenschaftliche Bewegung zu verfolgen, wie sie sich, obschon schwächer, von Deutschland und Italien aus in die Alpen fortpflanzte, da auch für ein derartiges Wirken Zwinglis Aufenthalt in Glarus grundlegend war. *Unserem* Zwecke, vorzugsweise das pädagogische Verdienst des Schweizer Reformators darzustellen, dürfte eine gedrängtere Skizze genügen.

Zwingli war römischer Priester geworden. Aber er faßte seinen Beruf sofort in dessen ganzer Bedeutung. „Ich bin nie so jung gewesen (schreibt er 1523), ja alle Tage, die ich Priester gewesen bin, hab ich in meinem Gewissen das Wächteramt mehr gefürchtet, denn es mich gefreut hätte, da ich weiß, daß der Schäflein Blut, so sie aus meiner Unsorge umkommen, von meinen Händen gefordert wird.“ Und so begann er denn nun vor allem durch die Predigt zu wirken, für die er eine so hohe Begabung besaß. Man rühmte ihre volksthümliche Frische und Klarheit, ihre Herzlichkeit, ihre eindringende Schärfe. Unterstützt wurde sie durch einen kräftigen Vortrag, und wenn Uebelwollende behaupteten, man könne den Redner „nicht auf drei Schritt weit“ verstehen, so weiß man — um unter vielen nur ein Gegenzeugnis anzuführen — daß der greise Glocken- und Stückgießer von Zürich, Hans Füßli, trotz seiner Harthörigkeit keine Predigt Zwinglis versäumte, sondern stets zur Seite der Kanzel gesehen wurde, leuchtenden Auges zu dem begeisterten Manne emporblickend. Auch wird die »vox sonora,« die »lingua vocalis« nicht bloß dem Sänger, sondern gleicherweise dem Redner zu statten gekommen sein; ja er hat sie sicherlich auch in diesem Sinne gebildet. Denn darin war doch auch Zwingli ganz Humanist, daß er die Beredsamkeit vorab gepflegt wissen wollte. Nach dem Berichte des Myconius hat er sogar selbst eine Anleitung zum öffentlichen Reden geschrieben, man beachte: zum „öffentlichen“ Reden; denn allerdings dachte er nur an den Redner auf Kanzel und Markt, nicht an die humanistischen Prunkredner der Höfe. Uebrigens mochte sich seine Predigt zunächst auf den engsten Kreis der Gemeinde beschränken; erst allmählich schlug sie einen höheren Ton an und wandte sich den Geschicken des Vaterlandes zu. Dagegen stand der Gedanke einer Reformation, eines gewaltsamen Zusammenbruchs der Kirche ihm in Glarus noch völlig fern. Auch zeigte sich die Curie aufmerksam genug. Wie sie unabläßig um die Gunst der Schweizer Hauptleute warb und jeden geleisteten Dienst zum mindesten mit neuer Anerkennung der probitas spectataque fides lohnte, so überraschte sie den rührigen, einflußreichen Pfarrer von Glarus mit einem Jahrgelde von 50 Gulden. Es war eben auch die politische Absicht, welche sich hinter dieser Auszeichnung des jungen Gelehrten verbarg. Durch alle Mittel und unter allen Umständen wollte man sich in Rom des Volkes versichern, dessen Schwert bis dahin auf den Schlachtfeldern Italiens, Frankreichs und Deutschlands die großen Siege für Kaiser, Könige und Fürsten erkämpft hatte, und freilich kam Gewinnsucht, abenteuernder Drang und wilde Kriegslust jeder derartigen Werbung allzu bereitwillig entgegen. Indessen war Zwingli nie gemeint, sich durch Annahme jener Pension in irgend einer Weise, nach irgend einer Richtung zu verpflichten; ja als eben jetzt im J. 1510 die Schweizer auf einem Römerzuge von manchem Misgeschick betroffen wurden, da trat Zwingli zuerst öffentlich und zwar im Grunde *gegen* das römische Interesse hervor. Es sind zwei Allegorieen im Geschmacke jener Zeit, „das Labyrinth“ und die „Fabel vom Ochsen“ u. s. w., mit denen er seine schriftstellerische und zugleich seine politisch-reformatorische Wirksamkeit einleitete: Dichtungen von dürftiger Erfindung und in der Sprache hart, aber beachtenswerth schon deshalb, weil sie *deutsch* gedichtet sind. Ist die erstere mehr ein allgemeiner Zeitspiegel, so geht die zuletztgenannte um so bestimmter auf die Zustände der Schweiz ein. Warnung vor fremden

Bündnissen, Mahnung zum Frieden und zu friedlicher Arbeit, das war der Kern dieser Versuche; doch liest man in ihnen auch das muthig ahnungsvolle Wort:

Wohlhin dem Frischen hilft das Glück!
Will es denn nicht und zeiget Tück',
Ists doch genug in großer That,
Daß einer Fleiß gebrauchet hat,
Weil ehrlich niemand hinnen ruckt,
Als wer in tapfrer That verzuckt.

Die Flugschriften hatten übrigens so wenig Erfolg, daß im J. 1512 auf den erneuten Ruf des Papstes Julius II. mehr als jemals Schweizer aller Cantone in hellen Haufen über die Alpen strömten, man sagt bei 20,000; und mit den Glarnern nahm auch Zwingli selber an dem Zuge theil. Denn uralter Brauch forderte, daß, wie der Ammann das Banner zu führen hatte, der Pfarrer es begleite. Die Gemeinde war dann im Felde, beim Banner. Und daß Zwingli dieser Pflicht mit freudigem Eifer nachkam, steht außer Zweifel. Glaubt man doch einen Kriegsmann zu hören, wenn man die lebendige und eingehende Schilderung liest, die er seinem Vadian von den Thaten der Landsleute giebt. In drei Stunden hat er sie aufs Papier geworfen; sie ist ihm weder »ornate« noch »copiose« genug geschrieben; aber aus jeder Zeile spricht Stolz auf die Waffenrüstigkeit und Tapferkeit der Eidgenossen, und in epischem Behagen erzählt er, wie etwa ein gewaltiger Gemsjäger mit Stutzen und Schwert seine beiden Herausforderer erlegt, oder wie die Schweizer ihre alten Gegner, die Landsknechte, bellico risu begrüßen, wie sie zum Staunen und Schrecken derselben sich plötzlich nackt, die bloße Hellebarte in der Hand, in den Po stürzen und nun drüben alles eiligst die Flucht nimmt u. s. w. Ja als 1515 die Schweizer wiederum in die lombardische Ebene zur Riesenschlacht von Marignano hinabzogen, da greift er selber zur Waffe und mischt sich mitten ins Mordgewühl. Aber ebenda zum erstenmale hatte der Sieg die Unbesiegbaren verlassen: die Blüte der streitbaren Männer — aus Glarus allein manches Hundert — lag erschlagen, ein Opfer nicht bloß ihres Muthes, sondern auch der Hinterlist; und Wuth- und Jammergeschrei scholl durch das Land. Es schien für die Schweiz eine Zeit schmerzlicher Besinnung gekommen. Zwingli, der schon im Felde selbst, auf dem Markte zu Monza, gegen den Hader und den Eigennutz der Parteien geeifert, trat sofort bei seiner Heimkehr als politischer Bußprediger auf. Mit einschneidender Kraft, unwiderstehlich durch die Gewalt der Wahrheit und der Vaterlandsliebe, deckte er die tiefen Schäden des Gemeinwesens auf, indem er nicht mehr nur einen einzelnen Treubruch, eine einzelne Bestechung, sondern, das Uebel an der Wurzel fassend, das Söldnerthum überhaupt mit dem ganzen Gefolge seiner Laster und seines Verderbens als einen Verrath an der Volksehre und Volkswohlfahrt brandmarkte und die Wege einer politischen und sittlichen Wiedergeburt zeigte. Zu Einfachheit und Einigkeit, zu Arbeit und Frömmigkeit wollte er die Eidgenossen zurückführen. Man kann sagen, diese Erkenntnis und diese energische sittliche Selbsterfassung sei die strenge Frucht der italienischen Züge gewesen; aber auch nach einer anderen Seite hin war der wiederholte Aufenthalt in Italien für Zwingli hochbedeutsam, wenn schon nicht in dem Maße, als es für Luther die Reise nach Rom ward. Denn Zwingli freilich hatte wohl nichts von jenen Schauern inbrünstiger Andacht empfunden, welche den deutschen Mönch im Anblick der ewigen Stadt überwältigten; jene frommgläubige Ehrfurcht, mit welcher dieser vor dem, was der Katholicismus heilig spricht, kniete, hat er nie gekannt: der Humanist, der Sohn der Berge, stand dem allen freier und kühner gegenüber; auch lag die eigentlich reformatorische Wende seines Lebens nicht in Italien und vollzog sich überhaupt in einer minder erschütternden, stetigeren Weise. Immerhin aber mußte der Einblick in die Entartung des römischen Klerus und in seine arglistige Politik ihm das Auge weiten und schärfen und ihn die Ziele wenigstens ahnen lassen, denen er

ſpäter nachrang. Sodann aber kam noch eins und für Zwingli ſelbſt vielleicht das wichtigere hinzu: das waren die griechiſchen Studien. Bis in das zweite Decennium des 16. Jahrhunderts hatte er nur die lateiniſchen Claſſiker geleſen: für das Griechiſche hatten ihm die Lehrer und wohl auch das Intereſſe gefehlt. Jetzt auf ſeinen Römerzügen mag er — es iſt unbekannt, durch wen — die erſte oder doch die erſte nachhaltige Anregung dafür empfangen haben. Schon im Februar 1513 ſchreibt er an Vadian: »Ita enim Graecis studere destinavi, ut qui me praeter Deum amoveat nesciam,« indem er bedeutungsvoll hinzuſetzt: »non gloriae (quam nullis in rebus quaerere honeste possem), sed sacratissimarum litterarum ergo.« Er hatte, ſcheint es, auf Glareans Rath die Iſagoge des Chryſoloras zur Hand genommen, um ſich dann insbeſondere durch lateiniſche Ueberſetzungen ein weiteres Verſtändnis der griechiſchen Literatur zu erwerben. Denn man ſtand eben überhaupt in der Kenntnis dieſer Sprache noch zu wenig feſt; „die Griekeſch ſprach was noch faſt ſeltzam," ſchreibt Thomas Platter, und ſelbſt in einer Stadt wie Bern hatte man zur Zeit der großen Disputation Noth die Septuaginta aufzutreiben.*) Zwingli war und blieb demnach, gleich ſo vielen andern, hierin Autodidakt; nur eine kurze Zeit hatte er den Paulus Bombaſius (Erasmi quoque calculo praestantissimum graecarum litterarum institutorem) zum Lehrer. Als ihn daher im J. 1518 ſein getreuer Myconius fragt, wie er es doch angefangen, das Griechiſche absque duce zu erlernen, antwortet er halb ablehnend: „De graecanicis litteris dico: Alcinoo poma, aut quod pro verecundia tua cogor, a pumice aquam;" doch will er ihm in Zürich beim Frühſtück weiteren Beſcheid geben. Wie dieſer Beſcheid ausgefallen, wiſſen wir nicht; er ſcheint ſelbſt nicht ſofort erfolgt, jedenfalls wird darin „von Grammatik kaum viel die Rede geweſen ſein." Und auch das iſt bezeichnend, daß Zwingli einem älteren Amtsbruder, der ihn um Rath und Anleitung gebeten, noch im J. 1523 erwiedert: das Griechiſche fordere einen ganzen Mann, ein Studium für Alte und Schwache ſei es am wenigſten. Wir wiederholen, Zwingli blieb im Griechiſchen, mindeſtens ſoweit es die Grammatik anlangt, unſicher. Aber ſollen wir etwa die Schnitzer zählen, die ihm hie und da entſchlüpfen? Wer ein Herz hat, wird doch dem Schülerfleiße des edlen Mannes mit Rührung zuſehen, und ſich daran nicht weniger erbauen, als an ſo mancher ähnlichen Scene, wie ſie dieſe Periode der erſten wiſſenſchaftlichen Entdeckerfreude zumal in Deutſchland bietet. Ununterbrochen ſetzt er Freunde und Händler in Bewegung, ihm Ausgaben der Claſſiker zu verſchaffen, Lateiner zuerſt, dann Griechen. Glarean kauft für ihn den Varro, Feſtus, Nonius, Lactanz, Tertullian; Beatus Rhenanus den Ariſtophanes; Valentin Curio nach mehr als einjährigem Suchen um 5 Goldgulden einen Lucian; ſein eigentlicher Lieferant aber, zumal für griechiſche Autoren, iſt Meiſter Konrad Brunner (Fontojus) in Baſel; und Froben endlich ſchenkt nicht bloß manches Buch, ſondern — was wichtiger — er *creditirt*. Denn allerdings der ohnehin mäßig beſoldete Pfarrer war um Geld ziemlich unbekümmert; geſchweige, daß er damit zu wirthſchaften verſtanden hätte. (Ego non scio bene domum habere, ſchreibt er 1519 an Brunner eben mit Bezug auf die unheimlich große Buchhändlerrechnung.) Andererſeits aber kam nun doch gerade für dieſe Zwecke die päpſtliche Rente beſtens zu ſtatten, ſo daß denn Zwinglis Bibliothek bereits die Verwunderung des braven Bünzli erregte. Und wie nutzte er ſie aus! Er las kaum irgend einen Autor, ohne eine Ueberſetzung oder Auszüge zu machen oder erklärende Bemerkungen u. dgl. aufzuzeichnen, und einzelne dieſer Scholien, wie die noch immer nicht wieder aufgefundenen zum Homer, giengen von Hand zu Hand. Dabei verſenkte er ſich derart in die Lectüre, daß ſich ihm die treffendſten Ausſprüche unvergeßlich einprägten und im richtigen Augenblicke wie von ſelber darſtellten; den Valerius Maximus, den der feurige Sittenprediger propter exemplorum prompti-

*) „Hebraici libri paucissimi, graeci paucioraes," heißt es in einem Briefe des Berner Pfarrers Berthold Haller an Zwingli.

tudinem besonders hochhielt, hatte er wörtlich inne. Und mit eben demselben Eifer, mit dem er Bücher und Wissen sammelte, theilte er auch anderen mit. Keiner seiner Freunde, der nicht auch in dieser Weise Unterstützung und Förderung durch ihn empfangen hätte; Bücher zumal erschienen ihm fast wie ein Gemeingut, das nicht vorenthalten werden dürfe: omnia sint nobis communia, quae ad litteras pertinent et amicitiam. So schrieb er an Myconius, und demgemäß hat er allezeit gegen alle gehandelt. Aber weit entfernt, sich etwa mit dem Stillleben des Gelehrten genügen zu lassen, und immer den großen Blick auf Leben und Vaterland gerichtet, dachte Zwingli von Anfang an darauf, den Wissenschaften auch in Glarus unter den jungen nachwachsenden Geschlechtern einen fruchtbringenden Boden zu bereiten, indem er die Landschaft veranlaßte eine lateinische Schule zu gründen. Er selbst übernahm mit der uneigennützigsten Hingebung das Lehramt, ohne daß irgend ein Mitarbeiter ihm zur Seite gestanden hätte, und bald traten Knaben und Jünglinge aus den verschiedensten Gegenden der Schweiz, zum Theil Söhne der vornehmsten Familien, in seine Schule und in sein Haus. Der erste war Arbogast Strub, der mit schwärmerischer Verehrung an Zwingli hieng; von anderen werden genannt Ludwig Rösch, puer impuber et illo item optimae indolis, Johannes Herus (Heer), später Hülfsprediger in Glarus, Balthasar Elmer, Felix Myconius, Fridolin Hirudäus, Nicolaus Hagäus, aus der berühmten gens der Tschudi nicht weniger als vier, unter ihnen besonders hervortretend Valentin und Aegidius Tschudi, der als Geschichtschreiber der Schweiz dauernden Ruf erwarb. Zugleich unterrichtete und erzog Zwingli hier seinen Bruder Jacob, wie nachmals in Zürich seinen Bruder Andreas, beide einem frühen Tode erlegen. — Es wird nicht befremden dürfen, daß über die Einrichtung dieser Schule und insbesondere über Zwinglis Lehrweise nichts genaueres überliefert worden; denn dergleichen theoretische Fragen lagen fürerst dem Interesse noch ferner. Man schöpfte begeistert aus den neuerschlossenen Quellen, faßte die alten Classiker in lebendigster Einheit von Inhalt und Form und eilte die Jugend an dem edelsten Besitze theilnehmen zu lassen, indem man zunächst noch wesentlich an der traditionellen Methode festhielt und übrigens dem Geiste dieser Studien und der Kraft des eigenen Eifers vertraute. Mochte man in freudiger Ungeduld vielleicht hie und da allzurasch vorstreben — wie denn Zwingli selbst bei unzureichenden Mitteln kein Bedenken trug, seine Glarner Schüler in das Griechische einzuführen — so entzündete ein solcher Unterricht immerhin einen Enthusiasmus, der einzelne Mängel der Technik u. s. w. mehr als ausglich. Zum mindesten hat grade Zwingli das pectus facit magistrum in glänzender Weise bewährt. Und daß dabei zugleich eine strenge Ordnung waltete, würde schon aus seinem ganzen Charakter folgen, selbst wenn Myconius es nicht ausdrücklich bezeugte. Auch wußte er wohl die Geister zu erkennen und zu scheiden; das Eingehen auf die Individualität des Schülers war ihm die erste didaktische Pflicht, denn „so wo der Schulmeister nicht einen solchen Verstand hat, die Ingenia recht zu pflanzen und einen jeden zu lehren, je nachdem er geschickt ist, so ist er nit recht zu einem Schulmeister." Und wiederum ist seiner ganz auf das Sittliche gegründeten Natur nicht genug, daß man „lehre schreiben und lesen und die Poeten auslegen, sondern daß die Jugend fromm und gottesfürchtig sei und züchtigen Wandel führe." In der That hatte Zwingli, wie Luther, die höchste Meinung von dem Berufe des Lehrers. Der Lehrer gilt ihm immer und vor allem als Erzieher; er hat nicht minder als der Priester die Kunst treuer und weiser Seelenführung zu üben, und jenes, dem Reformator aus seinem Kinder- und Heimatleben geläufige Bild von der Sorge des Hirten wollte er sicherlich auch auf den Jugendbildner angewendet wissen. „Wie der Hirt," heißt es in einer seiner schönsten Predigten, „jetzt die Schafe mit dem Stabe lenkt und jetzt sie mit der Hand oder mit dem Fuße schiebt, wie er einige durch Zuruf antreibt, andere mit Salz lockt, noch andere, die allzu schwach sind, selber trägt oder daheim läßt, bis sie erstarken: also auch der Hüter der Seelen. Und er wird das alles thun zu Mehrung und Pflege der ihm vertrauten Heerde, er wird bald mild, bald rauh sein, nachdem es der Schäflein Art ist

und Gott es zuläßt.“ — Es ist kein Zweifel, daß Zwingli diesem Maße vor allem selbst entsprochen haben wird. Zwar konnte er jähzornig aufbrausen, und sein Glaubens- und Sitteneifer ist vor Gewaltmaßregeln nicht zurückgeschreckt; aber mit der gleichen Wahrhaftigkeit, mit welcher er seine Leidenschaftlichkeit eingestand, durfte er hinzusetzen, daß er dennoch stets ein anderer sein werde, als der große Haufe vermeine,*) und dies traf auch auf seine Erzieherthätigkeit. Sie war gewiß nichts weniger als weichlich — mit Axt und Hobel, sagt er einmal, solle man die plumpen Gesellen ins Geschick bringen und den widerstrebenden so lange einsperren, bis er sich füge —; allein abgesehen davon, daß man ohnehin an die rauhere Weise der mittelalterlichen Zucht gewöhnt war, leuchtete doch durch allen Schein der Härte seine edle Gesinnung, und den animus parentis, in welchem Quintilian die Cardinaltugend des Pädagogen erblickt, hat Zwingli seinen Zöglingen jederzeit und im vollsten Maße bewährt. Wer möchte ihm ferner nicht beistimmen, wenn er etwa (gegen Luther) die Zweischneidigkeit oder doch die Zweiseitigkeit des Lobes betont, und dabei verlangt, man müße sich immer besinnen, „erstlich wer die seien, die uns loben, sodann, ob wir auch also seien, als man uns lobe;“ oder wenn er bei anderer Gelegenheit hervorhebt, der Tadel müße stets den Fehler treffen, nicht aber den Menschen, jener müße gezüchtigt, dieser gewonnen werden. Was aber den eigentlichen Unterricht anlangt, so ist schon angedeutet, daß Zwingli nicht glauben konnte, die Sache mit grammatischer Kenntnis und stilistischen Elegantien abgethan zu haben; vielmehr griff er auch hier bis auf den Grund der Seele hinab: Einführung des Wissens in Sitte und Denkart galt ihm als Ziel jeder Unterweisung. Daher denn nun die zahlreichen und oft so rührenden Zeugnisse der Pietät und Liebe seiner Schüler. Er konnte in Wahrheit recht aus eigener Erfahrung sagen: „Es hält ein jeder seinen schuolmeyster werth.“ Denn kaum sind die Jünglinge seiner Obhut entlassen, so schreiben sie ihm die begeistertsten Briefe; sie preisen seinen Scharfsinn, seinen wissenschaftlichen Charakter, seine Lehrertreue, seine Lauterkeit; sie befragen ihn als ihren Rather und Vater, und wenn Felix Myconius als argumentum der Dankbarkeit gelegentlich zwei Buch Papier überschickt, so wiegt die treuherzige Gabe nicht weniger, als die beredten Ergüsse der Commilitonen, die von Wien und Paris aus sich wetteifernd dem Meister daheim in Erinnerung bringen. Valentin Tschudi zumal steht unter diesen jugendlichen Correspondenten obenan. Schon aus Basel berichtet er über seine Lectüre und sein ganzes Treiben; als er dann nach Paris gegangen, erzählt er von den scholastischen Barbarismen und Pedantereien der Professoren, oder er schickt als Erstlingsfrucht seiner neuen philologischen Studien eine griechische Epistel, μικρὰν καὶ ἐπὶ μεγάλῳ πόνῳ ἀκοσμήτως συλλελεγμένην; aber er theilt auch Politica mit, er erbittet allerlei Rath und Weisung, immer im unbedingtesten Vertrauen, und gar auf die Kunde von Zwinglis Erkrankung an der Pest weiß der Erschreckte seiner überschwellenden Empfindung kaum Genüge zu thun. Quodsi execranda haec contagio, schreibt er unter dem 2. Januar 1520, Te quoque, meum solem, meam fortunam, meam denique salutem indigne absumpsisset, quid nisi luctus, lacrimae et aerumnae mihi reliqui fuissent! Tibi enim quidquid fortunae, quidquid doctrinae, si quae est, acceptum referre debeo ac totus meae vitae eventus ex Te pendet! Porro quod Hector olim erat Trojanis, qui vivus urbem, moenia et populum solus tutabatur, quo occiso Trojani Graecos ultra sustinere nequibant, id tu mihi es. Qui si occidisses: navis instar, quae gubernatorem amisit, fortuitis casibus expositus essem. Wer möchte das für bloße Phrasen erklären? Bekannte doch auch Valentins Bruder (Peter Tschudi), daß Zwingli ihm immer wie ein praesens numen vor der Seele stehe. In der That ist der treubesorgte Mann diesen Zöglingen in allen Schwankungen und Bedrängnissen des akademischen Lebens ein Hort und Halt gewesen, wiewohl keinem mehr, als eben jenem Valentin. Wiederholt vermittelt er dem-

*) Zwingli an Blaurer: Acer sum ac vehemens, invidiosus aut violentus si videar, alium tamen semper exhibebo quam ferat vulgi opinio. Opp. VIII. 351.

ſelben die Hülfe der Seinen; er iſt es, der ihm die Gunſt der zürnenden wiedergewinnt und der endlich den gereift Heimkehrenden zu ſeinem eigenen Amtsnachfolger in Glarus beſtellt. Ja dieſes ſchöne Verhältnis der Zuneigung, das ſich zu wirklicher Freundſchaft ſteigerte, dauerte ungeſchwächt ſelbſt da noch fort, als Valentin eine zaudernde Mittelſtellung zwiſchen den großen Parteien in Staat und Kirche einnahm und andere ſich berechtigt hielten, ihn einen nebulo zu ſchelten.

Es begreift ſich aus dem Geſagten aber auch, wie grade die Schüler den Namen des Lehrers allenthalben verkündigten. Schon 1514 zählte ihn Glarean in ſeiner descriptio Helvetiae (neben Vadian, Lupulus und Rubellius) unter den hervorragenden Gelehrten des Landes auf, und in demſelben Jahre erfolgte die erſte Begegnung mit Erasmus, der ſich damals Baſel zu dauerndem Aufenthalt erkor. Eben ſie ſchien für Zwingli entſcheidend werden zu ſollen, und ward ſie das nun freilich ebenſowenig als etwa Luthers oder Melanchthons Beziehung zu Erasmus, ſo blieb die eigenthümliche Geſtaltung des Verhältniſſes beider Männer immer bedeutſam genug. Indeſſen iſt hier nicht der Ort, derartigen Betrachtungen nachzugehen. Genug, daß Zwingli zunächſt, von dem Zauber Erasmiſchen Esprits gefangen, in tiefer Devotion dem Könige der abendländiſchen Gelehrtenwelt huldigte und daß dieſer dem jungen Verehrer mit achtungsvollem Gruß entgegenkam, wiewohl nicht ohne ſogleich von Anfang an zu fleißigen Stilübungen aufzufordern. Natürlich! Erasmus nahm eben Zwingli nur als den lerneifrigen Humaniſten, und dieſer wiederum fühlte ſich ſelbſt noch zu ſehr als ſolchen, um nicht in einem freundſchaftlichen Verkehre mit jenem den Gipfel ſeines Glückes zu erkennen. Indeſſen iſt andrerſeits doch charakteriſtiſch, daß Zwingli unter den Verdienſten des Erasmus vor allen dasjenige um Reinigung und Verſtändnis des Schriftworts pries, und daß die höchſte Hoffnung, welche er auf denſelben ſetzte, das weitere Gedeihen einer chriſtlichen Wiſſenſchaft war (ut sacrae litterae grandescant). Man ſieht, die theologiſch-praktiſche Richtung hat in Zwingli neben der philologiſchen oder humaniſtiſchen tiefe Wurzel gefaßt, und als er in dieſer Zeit einmal bei dem Pfarrer in Mollis eine alte mehrhundertjährige Liturgie zu Geſicht bekam, nach welcher auch Kindern das Abendmahl und desgleichen „das Trinkgeſchirr des Blutes“ gereicht werden ſollte, ſo mochte ſich daran für ihn vielleicht der erſte reformatoriſche Impuls anknüpfen. Wenigſtens ſchloß er, ganz und gar den Spuren der Geſchichte folgend, daß man vordem „die himmliſche Speiſe unter beiderlei Geſtalt“ im Schweizer Lande genoſſen habe. Nur ließ er ſich zunächſt deshalb noch durch keinen ernſtlichen Zweifel beunruhigen, und von ſeiner eigentlichen Lebensaufgabe fehlte ihm ſelbſt jede Ahnung. Er genügte ſich im Vollgefühl eines glücklichen Wirkens, hochgeachtet als Lehrer, Gelehrter und Prieſter, aber dabei friſch und frei dem Leben und heiterer Geſelligkeit zugewandt.

So ſchritt er leicht und ſicher dahin, als ihm plötzlich der Boden unter den Füßen zu wanken begann. Die ariſtokratiſche Kriegspartei des Cantons, die ſich ohnehin nur widerwillig gefügt und von Frankreich aus ununterbrochen angeregt ward, erhob ſich von neuem und wußte Zwingli politiſch zu verdächtigen, ſo daß ihm zuletzt nichts übrig ſchien, als Glarus zu verlaſſen, zumal vielleicht auch anderweiten Vorwürfen der Gegner, welche ihn eines Mangels an Enthaltſamkeit ziehen, nicht aller Grund fehlte: si non caste vixit, tamen caute — mehr wagte ſpäter ſelbſt Myconius nicht zu des Freundes Entſchuldigung zu ſagen. Kurz der Angefeindete gieng auf den Ruf Diebold's von Geroldseck als „Leutprieſter“ nach Einſiedeln. Inzwiſchen hörte er darum nicht auf, Pfarrer von Glarus zu ſein. Denn die Gemeinde, die ihm in der Mehrzahl unwandelbar zugethan blieb, entließ ihn nicht, ſondern beurlaubte ihn nur auf unbeſtimmte Zeit; daher es ſich lediglich um Beſtellung eines Vicars handelte und Zwingli ſich fortan mit Recht unterzeichnen durfte als „Kilchherr zu Glarus und Diener zu Einſidln.“

Der Aufenthalt in dem berühmten Wallfahrtsorte mit ſeiner Stille, ſeiner Muße und der Erledigung von jedem äußeren Druck diente ihm zu ernſter Sammlung und

Vorbereitung. *) Band ihn keine Pflicht des Lehramts mehr, so durfte er selber nur um so eifriger lernen. Und mehr als je vertiefte sich nun sein forschender Trieb in die Bibel und fand, wie es scheint, auch unter Oberen und Genossen Gunst und Theilnahme. Hier in Einsiedeln war es, wo P. Bombasius ihn im Griechischen unterwies; hier schrieb Zwingli mit eigener Hand die sämmtlichen Pauliniſchen Briefe, nach der neu erschienenen Testamentsausgabe des Erasmus, sauber und zierlich ab, um sie täglich bei sich tragen zu können. Am Rande des Manuscripts verzeichnete er erklärende Bemerkungen und hatte sich den Urtext bald so vertraut gemacht, daß er ihn auswendig wußte (oder wie Myconius sagt: ut eum graece facilius quam latine intelligeret). Aber auch andere Schriften des N. Testaments und Kirchenväter zog er in den Kreis seiner Studien, während er zugleich den eben entbrannten Kampf der Reuchliniſten mit lebhafter Erregung verfolgte. Daß sich auf diesen Wegen Zwinglis kirchlich-religiöse Anschauungen immer entschiedener klären mußten, begreift sich; er selbst sagt von sich, daß er eben damals (1516), ohne noch irgend etwas von Luther zu wissen, lediglich aus sich selbst zu reinerer Erkenntnis des Evangeliums gekommen sei. Immer, wenn er die Kanzel zu betreten hatte, rüstete er sich durch Studium und Gebet, und die Wirkung, welche der beredte, überall die Wahrheit suchende Prediger machte, war oft eine außerordentliche: Männer, wie Hedio, fühlten sich dadurch in die Tage der großen Kirchenlehrer zurückversetzt. Ein Reformator jedoch war Zwingli auch damals nicht zu nennen. Denn noch stützte er, gleich vielen andern, seine Hoffnungen vertrauend auf den hohen Klerus selbst; noch stand er fest zur alten Kirche. Ja gerade jetzt machte Rom einen neuen Versuch, den armen Leutpriester, dem bereits der päpstliche Ablaßkrämer hatte weichen müssen, durch eine abermalige und glänzende Auszeichnung für immer zu fesseln. Man bot ihm ein Jahrgehalt von hundert Gulden, und da Zwingli dasselbe ablehnte, ward er seiner „Tugenden und Verdienste“ willen zum Hofkaplan ernannt. Werde er, hieß es in dem Ernennungsschreiben des Legaten, der Kirche und dem Papste Treue und Eifer bewähren, so solle neue größere Ehre ihm lohnen.

Allein schon that sich ihm der Schauplatz seiner Zukunft auf. Gegen Ende des Jahres 1518 war die Stelle eines Leutpriesters am Großmünster zu Zürich frei geworden, und sofort richteten sich die Blicke vieler Wähler auf den kühnen Prediger und Patrioten in Einsiedeln, während allerdings andere ihn als „Lebemann“ und „Weltkind,“ ja selbst als „concubinarius“ verschrieen. Die Partei der ersteren hatte die Oberhand. Myconius, der treueste unter den Treuen, derzeit Lehrer an der Schule zum Frauenmünster, schlug sich ins Mittel. Er gieng Zwingli um eine Erklärung an, und nachdem dieser freilich mehr witzig als reuig den ihm vorgeworfenen Fehltritt eingeräumt, ward er von der Mehrzahl der Chorherren zum Priester berufen. „Denn Vater schien ein Geistlicher sein zu dürfen, nur nicht Ehemann.“ **)

Im December 1518 zog Zwingli, von Einsiedeln aufs ehrenvollste verabschiedet, in Zürich ein, um am 1. Januar 1519 zum erstenmale die Kanzel des Großmünsters zu besteigen. Er war eben 36 Jahr alt, eine stattliche Erscheinung, blühend in aller

*) Ob Zwingli in den prächtigen Gebäuden der Abtei selbst oder in der dazu gehörigen (übrigens im J. 1577 einmal völlig niedergebrannten) Ortschaft wohnte, erhellt nicht mit Bestimmtheit. Das letztere ist das Wahrscheinliche. Sicherlich stand er mit dem Kloster wie mit seinen Pfarrkindern im besten Vernehmen, und als er infolge seiner Berufung nach Zürich den Leo Jud aufforderte in seine Stelle zu treten, schrieb er dem Freunde: Populus, cui praefuturus eris, est simplex, quique Christum vel nobis praeitore libenter audiat annunciari, victus affluens, Dominus (Geroldseck) mediocriter eruditus, litterarum vero avidissimus sqq.

**) Wir fügen über diesen Punct noch die betreffende Stelle aus der Theol. Encyklopädie bei: „Wiewohl durch Zwingli weder eheliche Treue, noch jungfräuliche Unschuld verletzt, noch irgend welches äußere Aergernis gegeben worden ist, so hatte er doch die durch die allgemeine Sitte begünstigte Gefahr, womit der Cölibat einen jungen Priester umstrickte, nicht in der Weise bestanden, wie man es wünschen möchte, aber den Feind bußfertig und mit Gottes Hülfe wieder überwunden.“

Fülle der Gesundheit und der Kraft. Seine Gegner hießen ihn davon den „rothen Uli;“ die Freunde aber erblickten in ihm den künftigen „evangelista Tigurinus“. Und in der That mochte sie schon die erste Predigt in dieser Erwartung bestärken. Denn sie war bereits eine reformatorische zu nennen, nicht bloß weil sie gegen den alten Brauch eine lange Reihe zusammenhängender Betrachtungen über das Leben Christi, und zwar auf Grund des ersten Evangeliums eröffnete, sondern und vornehmlich, weil sie zugleich auf die sittlichen Gebrechen des Gemeinwesens wies, gegen welche Zwingli alsbald den Kampf begann. Denn Zürich stand um seines „schändlichen Lebens“ willen in fast sprichwörtlichem Ruf, „etwa,“ sagt Bullinger, „wie vordem in Grăcia Korinthus.“ Die böse Saat des Söldnerdienstes war gerade dort, in dem eigentlichen Centrum desselben, am üppigsten aufgeschossen: mit der Zuchtlosigkeit der Soldateska war Verachtung der Religion und der Arbeit eingezogen, so daß Bauern und Hirten in Waffen prunkten und lieber draußen im Feldlager Beute und Wohlleben suchen mochten, als ein genügsames Brot daheim im altehrwürdigen Gewerb. Da ruft nun Zwingli seinen Zürichern je öfter, desto eindringlicher zu, sich hinfort nicht mehr von den Werbern, wie von Metzgern, verkaufen und aufs Schlachtfeld treiben zu lassen. Man erschlage doch sonst den „thierfräßigen“ Wolf, wo er sich finde, warum nicht auch die Wölfe, die auf Menschenraub ausgehen? „Die tragen (fügt er mit verständlicher Anspielung auf die Cardinalstracht der werbenden Legaten hinzu) billig rothe Hüte und Mäntel. Denn schüttelt man sie, so fallen Ducaten und Kronenthaler heraus, windet man sie aber, so rinnt deines Sohnes, Bruders, Vaters und Freundes Blut heraus.“ Und die Trägheit und Schlemmerei angehend, klagt er, man lasse die Güter wüst liegen, da man doch Volks genug habe, dazu ein gutes Erdreich. „Trägt es nicht Zimmt, Ingwer, Malvasier, Nägelin, Pomeranzen, Seide und andere solche Weiberschlecke, so trägt es Anken (Butter), Milch, Pferde, Schafe, Vieh, Landtuch, Wein und Korn überflüssig, daß ihr dabei schöne starke Leute erziehen könnet.“ In der Arbeit und der Eintracht stehe die wahre Ehre und der rechte Segen, und dahin führe das Gotteswort. „Dann werdet ihr sehen, daß die Euren aus sich selbst von unguten Stücken abstehen werden; wie es denn von einigen Orten heißt, daß sie durch den Unterricht im Gotteswort von fremden Kriegen abgestanden. Darum fördert dasselbe: das wird euch fromme und gottesfürchtige Leute erziehen; damit werdet ihr euer Vaterland erhalten, ob es gleich dem Teufel leid wär.“

So begann Zwingli. Es war der Geist volksthümlicher Kraft, es war der Muth der Wahrheit, die stählerne Consequenz des Charakters, was aus ihm sprach. Nichts, das ihn gehindert hätte, der Pflicht ihr strenges Recht zu fordern. „Schwarz oder weiß, oder gar nicht.“ pflegte er zu sagen. Und doch vergaß er dabei des Maßes keineswegs. Es kam vor, daß ihn auf der Kanzel die eigene Empfindung mit fortriß, oder daß er den Ernst der Mahnung durch den Stachel des Spottes verschärfte, und dann nahm seine Rede wohl so lebendige Farben an, daß etwa ein Zuhörer, sich getroffen wähnend, den eifernden Sprecher unterbrach. „Frommer Mann, nimm dirs nit an!“ erwiederte er beschwichtigend und fuhr unerschüttert weiter fort. — War es ein Wunder, wenn der Eindruck solcher Predigt alle Gemüther erfüllte und bewegte? Dergleichen, meinte man, sei noch nie erhört worden; aber während die einen den Redner mit Moses verglichen, schalten andere ihn, „als der die Statt Zürich in groß lyden bringen werde.“ Jedenfalls war der tapfere Mann ganz an die Sorge um das Gemeinwohl dahingegeben.

Und doch wußte er auch der Wissenschaft zu dienen. Mit seinen humanistischen Freunden unterhielt er den regsten Verkehr und wirkte überall für die Studien, unter denen ihm jetzt das Griechische allmählich mehr in den Vorgrund trat. Wahrscheinlich, daß er selbst sogleich Gelegenheit nahm, es wiederum zu lehren — denn Glarean schreibt schon um die Mitte 1520: salutabis omnes tecum graecissantes — und gewiß ist, daß er sich nicht in theologischem Interesse bloß auf kirchliche Schriftsteller beschränkte. Er las und empfahl auch die eigentlichen Klassiker: Homer und Hesiod, Plato und Aristo-

teles, Demosthenes, Thucydides, vor allem Lucian und Pindar. Ja er bekannte wohl nichts lieber zu treiben (nullibi enim litterarum libentius versor), und die vorurtheilsfreie Weise, wie er die Alten, wenn nicht ästhetisch, doch ethisch würdigte, hat geradezu etwas imponirendes; immerhin jedoch mußte gründliches Studium des N. Testaments und griechischer Kirchenväter ihm schon um der Predigt und Auslegungen willen am nächsten liegen. Zugleich fieng er um eben diese Zeit, aus eben diesem Grunde das Hebräische an. Er nannte es ein studium illepidum ac triste, und mochte sich, einige Unterweisung Böschensteins und Ceporins abgerechnet, in der Hauptsache auf Reuchlins rudimenta angewiesen sehen. Aber wann hätten ihn Schwierigkeiten zurückgehalten? Er förderte sich auch hier, indem er das docendo discere übte, und wenn er an Beatus Rhenanus schreibt: nec tamen desistam, donec ad aliquam frugem penetrem, so hat er auch dies erreicht, wie seine Uebersetzungen und Commentationen der Psalmen, des Jesaias u. s. w. darthun, die zu den vorzüglichsten Leistungen ihrer Art gehörten. Erwägt man das alles und nimmt man nun weiter, daß eine Reihe von Zöglingen, die er ins Haus aufnahm, seine sorgende Pflege erheischte und daß er je länger, je mehr genöthigt ward, in Disputationen und Schriften für die Sache des Evangeliums einzutreten, so erhellt andrerseits, daß nur eine außergewöhnliche Kraft bei der sparsamsten Zeiteintheilung so vielen Aufgaben zu genügen vermochte. Myconius giebt gelegentlich einige Bemerkungen über Zwinglis damalige Haus- und Studienordnung, welche das Bild des rührigen Arbeiters in willkommener Weise veranschaulichen. Stehend, sagt er, pflegte Zwingli zu lesen und zu studiren, und ließ sich dabei selten stören. Dies galt für die Stunden des Morgens und Vormittags.*) Dann nahm er sein einfaches Mahl, meist irgend ein Milchgericht, und hörte etwa Bittsteller und Rathfragende, besuchte Pfarrkinder, gieng spazieren, um von zwei, drei Uhr ab sich wieder ans Werk zu begeben. Den Abend widmete er dem Briefwechsel. Und gerade dieser hielt ihn, unerachtet er bekannte, nicht gern zu schreiben, sehr oft bis Mitternacht wach. Klagt er doch, wie jeder Schwab und Schweizer, dem's schwer im Herzen, sich an ihn wende, wie er auf drei Briefe höchstens einmal Antwort geben könne, wie er zuweilen nicht mehr wisse, daß er schreibe, wenn er nicht die Feder wackeln sähe. Inzwischen waren solche Stimmungen ebenso vorübergehend, als wenn er etwa unmuthig über den Lärm, der sein Haus umtobt, sich an ein stilles Oertlein hinwegwünschte, um ganz den Musen zu leben. In Wahrheit blieb ihm sein freudiger Muth, selbst seine joviale Art noch durchaus unverkümmert. Er sang und schlug die Laute dazu, und erheiterte ihn nicht die Musik, so war es ein Schützenfest oder ein Gespräch mit den Meistern auf der Zunftstube, eine Gasterei, ein geselliger Trunk Weins. Denn er liebte als Bürger unter Bürgern zu leben und verstand es, seiner Würde unbeschadet, mit muntern Genossen munter zu verkehren. Kurz er war im besten und vollsten Sinne des Wortes ein Volksmann, ja schon um 1520 der populärste Name der ganzen Schweiz.

Das wußten denn auch Päpste, Legaten und Bischöfe sehr wohl, und daher giengen sie bis an die äußerste Grenze der Nachgiebigkeit und Courtoisie, um sich seiner in gutem zu versichern. Als im Spätsommer 1519 Zwingli von der Pest befallen ward, welche allein in Zürich dritthalbtausend Menschen hinraffte, beeilte sich der Legat Antonio Pucci sofort, seinen Leibarzt zu Hülfe zu senden, und noch drei Jahre später überschickte ihm Papst Adrian VI. ein schmeichelndes Schreiben, zu dessen Erläuterung der Ueberbringer — ein Freund Zwinglis — hinzufügte, daß man dem Schweizer Priester in Rom alles versprechen werde, außer dem päpstlichen Throne. — Aber nun trat auch die Frage der Reformation in ihre entscheidende Wendung. Es kam für Zwingli die eigentliche Probe. Glänzende Talente, hochstrebende Geister waren zurückgewichen und hatten Ehren und Würden davongetragen; das Beispiel von Kirchenfürsten wie Schinner, der sich

*) Stando confecit omnia studia, certas eis vendicans horas. A somno mane ad horam decimam lectioni, interpretationi, doctrinæ, scriptioni dabat operam.

vom Alphirtenknaben bis zum Cardinal emporgeſchwungen hatte, ſtand unmittelbar und verlockend vor Augen. Und rieth nicht ſelbſt Erasmus zum Frieden? Verkündete er es nicht unaufhörlich als höchſte Weisheit τὸ παρὸν εὖ τιθέναι, ἀλλὰ τὸ ἀκίνητον μὴ κινεῖν? Und waren nicht Glarean, Rhenan und ſo mancher der Freunde im Grunde gleichen Sinnes? Allein Zwingli hat nie auch nur einen Augenblick geſchwankt, wo es die Wahrheit galt, und die nächſte Antwort auf jene Anträge war die Kündigung der päpſtlichen Penſion. So lange er ſie noch bezog, hatte er in der That keine freie Hand, wenn er dies ſich vielleicht auch bisher nicht eingeſtanden haben mochte. Jetzt im Vorgefühl der nahen Stürme erkannte er — der Gegner alles Söldnerdienſtes — die unausweichliche Nothwendigkeit, ſich zunächſt ſelbſt von dem Vorwurfe irgend welcher Soldannahme zu reinigen. Im Jahre 1522 gab er die vielberufene Penſion auf. Und nun, da er wirklich frei iſt, ſchreitet er auch ſofort vor, anfangs noch vorſichtig und zögernd, dann raſcher und kühner. Wie er im Herbſte bei der Amtseinführung des Val. Tſchudi ſeine alte Gemeinde ermahnt, ſich an keinerlei Menſchenſatzung, ſondern allein an Gottes Wort zu halten, ſo nimmt er ſich in Zürich der Uebertreter des Faſtengebots an; bald darauf beſtreitet er die Zuläſſigkeit der Heiligenanrufung und den angeblich bibliſchen Grund des Cölibats; als endlich im Januar 1523 die erſte große Disputation in Zürich ſtatt hat, giebt er in ſeinen (67) „Schlußſätzen“ und deren „Auslegung“ das eigentliche Programm der Reformation. Der Würfel iſt geworfen.

Die nun anhebenden Kämpfe weiter zu verfolgen, liegt nicht in unſerer Aufgabe. Dagegen haben wir um ſo mehr die wahrhaft organiſatoriſche Weisheit zu beachten, mit welcher zuvörderſt der Reformator die neuen Grundſätze zur Anwendung bringt. Zu reinigen und zu bauen, nicht zu zerſtören war er gewillt. Daher richtet er ſein nächſtes und eifrigſtes Bemühen auf Sicherung und Pflege eines wiſſenſchaftlichen Lebens, auf eine evangeliſche Geſtaltung der Zucht und des Unterrichts; und die wichtigſte oder vielmehr die einzige im ſtrengen Sinne pädagogiſche Schrift Zwinglis gehört eben in dieſe Zeit. Ihr gilt unſere nächſte Betrachtung.

Zwar wer hiernach etwa einen jener feurigen Aufrufe im Stil von Luthers „Sendſchreiben an die Bürgermeiſter und Rathsherrn“ erwarten wollte, würde ſich ebenſo täuſchen, als wer an einen Katechismus oder an einen Schulplan nach Art des Melanchthon'ſchen dächte. Denn ſchon das ſtellt Zwinglis ſogenanntes „Lehrbüchlein“ ganz außerhalb eines ſolchen Vergleichs, daß es urſprünglich lateiniſch geſchrieben und mindeſtens nicht unmittelbar an einen größeren Leſerkreis gerichtet war. Ebenſo wenig als eine Volksſchrift, war es aber auch eine Schulſchrift. Zwingli ſelbſt hatte es bezeichnet als „praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint,“ und ſomit ſchien es ſich den bereits ziemlich zahlreichen orationes und epistolae anzureihen, in denen italieniſche und deutſche Humaniſten ſich über Pflege claſſiſcher Studien und feiner Sitte hatten vernehmen laſſen. Allein wie mannigfach ſich die Zwingliſche Schrift auch mit jenen berührte und berühren mußte: die Abweichung war größer als die Uebereinſtimmung; und will man nicht ſagen, daß Zwingli mehr gab, ſo gab er doch etwas anderes. Mit einem Worte: das Lehrbüchlein iſt im innerſten Kern ein evangeliſches, und es iſt dasſelbe daher auch wohl der „erſte Verſuch einer Zuſammenſtellung evangeliſcher Erziehungsgrundſätze“ genannt worden. So mag denn gerechtfertigt ſein, hier bis auf die Veranlaſſung und Verbreitung desſelben zurückzugehen. Das „Lehrbüchlein“ (wie wir fortan der Kürze wegen ſagen werden) erſchien zuerſt unter dem vorher angeführten lateiniſchen Titel, datirt vom 1. Auguſt 1523, und iſt in dieſer Geſtalt in Zwinglis geſammelte Werke*) übergegangen. Schon innerhalb der nächſten drei

*) In der Ausgabe der Opera Zwinglii, die Zwinglis Schwiegerſohn, der Züricher Pfarrer Rud. Walther (Gualterus) 1581 herausgab, ſteht es Band I., fol. 278 ff.; in der Ausgabe von Schuler und Schultheß (Zürich 1829 ff.) ſteht es Band 4, Theil II. (der lateiniſchen Schriften) pag. 148 ff.

Jahre erfolgten zwei neue Auflagen und ebenso viele deutsche Uebersetzungen; aber auch später hat man es noch gedruckt. Es liegt mir u. a. aus dem Jahre 1541 eine Sammlung verschiedener Tractate „de ratione studii deque vita juventutis instituenda“ vor, in welche es ebenfalls aufgenommen worden, obwohl nicht direct unter Zwinglis Namen,*) sondern wie in metaphorischer Verhüllung desselben: „Christiano Theodidactico auctore.“ Uebrigens wurde keine jener frühern Ausgaben und Uebersetzungen von Zwingli selbst besorgt. Es war vielmehr zunächst ganz eine Angelegenheit des thätigen und gelehrten Ceporinus,**) eines befreundeten Gesinnungsgenossen, das gehaltvolle Schriftstück durch Drucklegung in lateinischer und deutscher Sprache allgemein zugänglich und nutzbringend zu machen. Von ihm, dem damaligen Corrector der Kratander'schen Officin in Basel, rührt wenigstens die erste lateinische Ausgabe (1523) und die erste deutsche Uebersetzung, eben das sogenannte „Leerbichlein“ (1524) her. Wir betonen diesen Umstand zugleich deshalb, weil er die Muthmaßung nahe legen könnte, Zwingli selbst habe überhaupt von vorne herein jeden Gedanken an einen Druck seiner Aphorismen abgelehnt, während eine derartige Auffassung dem thatsächlichen Verhältnis doch schwerlich entsprechen würde. Denn Zwingli erklärt in den Widmungsworten ausdrücklich, daß er längst den Plan gehabt, die Frage nach der rechten Zucht und Bildung der Jugend in besonderer Darlegung zu behandeln. »Olim, sagt er, consilium, quemadmodum ingenuos instituere adolescentes oporteat, condendi libellum cepimus,“ und wenn er dann hinzusetzt: „propositum varii tumultus morati sunt,“ ja wenn er die „flüchtige Gelegenheitsschrift“ (tumultuarie congesta) sogar dem Jünglinge gegenüber entschuldigt, dem er dieselbe zugeeignet, so wird man darin nicht sowohl eine rhetorische Phrase, als vielmehr gerade eine Hindeutung auf andere, reifere und kundigere Leser zu erkennen haben.

Wer aber war nun der jugendliche patronus des Lehrbüchleins? und in welcher Beziehung stand Zwingli zu ihm? Auch diese Fragen haben ein gewißes Interesse, da eben sie ein eigenthümliches Streiflicht auf Zwinglis Gemüthsleben fallen lassen. Gerold Meyer von Knonau — so hieß jener Jüngling — stammte aus altem, begütertem Adelsgeschlecht. Sein Vater, ein wilder Reisläufer, war noch bei kräftigen Jahren gestorben, bald darauf auch der Großvater, und nun hatte Zwingli, der ohne Zweifel schon in der Schule zum Großmünster auf Gerold aufmerksam geworden war, die Mutter (Anna Reinhart) bewogen, den begabten, rasch über seine Jahre hinaus entwickelten Sohn nach Basel zu senden, wo anfangs Jac. Nepos***) sein Lehrer ward. Daß der erstere hier die erwarteten Fortschritte gemacht, darf angenommen werden; aber nicht weniger wahrscheinlich ist, daß er sich auch manche Freiheit gestattete. Basel war eben ein „lustiger Ort.“ Man pries die gefälligen Jungfrauen, die leckere Küche, den edlen Burgunder, und die Charakteristik, welche Erasmus von der Bevölkerung giebt (non admodum vivit modice nec bibit modice), mochte vielleicht auch für Gerold nicht ganz unzutreffend sein. Ein studentisch wohlgemuther Brief desselben — der einzige, den wir von seiner Hand an Zwingli besitzen — erzählt gar wortreich von dem guten Leben in dem unvergleichlichen Musensitze, von dem corpus succulentum ac vegetum, der cutis bene curata des Schreibers u. s. w. Durch dergleichen Warnehmungen scheint sich Zwingli veranlaßt gefunden zu haben, seinen allzu sorglosen Schützling später dem strengeren Glarean zu überweisen, und als auch dieser ähnliche Erfahrungen machte, auf Gerolds Zurückberufung zu bringen. Dieselbe erfolgte wohl im Frühling 1523. Der inzwischen mündig ge-

*) Befremdlich genug, da jene Sammlung in der Schweiz und zwar in Basel, also am Druckorte der editio princeps, erschienen ist.

**) Jacobus Ceporinus (eigtl. Wiesendanger), ein Bauernsohn aus der Züricher Landschaft, geb. 1499 — gründlich gelehrt in den class. Sprachen und im Hebräischen, später von Zwingli nach Zürich berufen, aber früh (1525) gestorben.

***) Jacobus Nepos (Näf?), einer der gelehrten Correctoren bei Froben in Basel, zugleich Privatlehrer daselbst.

wordene Junker aber, dem sein väterliches Erbe nicht mehr vorenthalten werden konnte, fand sich daheim zuvörderst so wenig in die Enge der bürgerlichen Ordnung, daß er von der Sittenpolizei sogar wegen vielen Trinkens, Schwörens und anderer Unbilden zur Haft gebracht und erst nach erfolgter Abbitte wieder freigegeben wurde. Fast unmittelbar nach diesen Vorgängen schrieb Zwingli das Lehrbüchlein.

Wenn dasselbe nun, seines allgemeinen Titels unerachtet, hie und da einen gewißen Bezug auf Gerold nahm, so wird das niemand befremden können; eher könnte es die Widmung der Schrift überhaupt oder, um mich deutlicher auszudrücken, diese ganze, fast väterlich sorgende Theilnahme Zwinglis für einen ihm von Haus aus fremden, jetzt bereits selbständig gewordenen Jüngling. Und wirklich erklärt sich dieselbe nicht bloß aus jenem Wohlwollen, das Zwingli jedem aufstrebenden Talente zuwendete, sondern vielmehr und zumeist aus dem innigen Verhältnisse, in welches derselbe mittlerweile zu der Mutter Gerolds getreten war. Zwingli hatte, einer wahrhaften Neigung folgend, die ihm an Jahren und Bildung entsprechende Wittwe zur Gattin ersehen. Fürerst jedoch, so lange die öffentliche Meinung in der Priesterehe noch eine Profanation erblickte, konnte die Verbindung nur eine geheime bleiben. Beide Gatten wohnten getrennt, so daß selbst die alten literarischen Freunde Zwinglis sich einige Zeit in Unkunde befanden, um freilich dann durch desto böswilligere Gerüchte beunruhigt zu werden; und erst nach Verlauf von zwei Jahren, als die Grundgedanken der Reformation fester gewurzelt schienen, wagte Zwingli seiner Ehe kirchliche Weihe geben zu lassen (1524). Man muß sich dieses Zusammenhanges wohl erinnern, um die vorsichtige, fast ceremonielle Haltung zu verstehen, welche die Zuschrift des Lehrbüchleins zeigt. Obwohl Gerold damals thatsächlich schon Zwinglis Stiefsohn war, durfte er eben doch noch nicht öffentlich dafür gelten. Eine Pflicht der Liebe wie der Klugheit schien im Gegentheil jede Andeutung einer näheren Familienbeziehung zu verbieten, und so stellt sich denn selbst der äußere Anlaß der Schrift eigentlich nur wie ein zufälliger dar. Gerold hatte nämlich die Heilquellen von Baden besucht und war, alter Sitte gemäß, bei der Rückkehr von Verwandten und Freunden mit allerlei Geschenken empfangen worden, so daß es auch für Zwingli nahe lag, den früheren Schüler mit einem „Badkromet" zu begrüßen. Und unter dieser conventionellen und doch zugleich höchst sinnigen Form übermachte er ihm das Lehrbüchlein. Die Gabe erhielt somit zunächst allerdings einen persönlichen Charakter; allein andrerseits war Inhalt und Ton der Schrift so objectiv, daß einer etwaigen Veröffentlichung derselben im Grunde nichts entgegenstand. Der wackere Ceporin durfte also bei der Herausgabe und Uebersetzung des Lehrbüchleins von vorne herein der Zustimmung des ihm befreundeten Autors gewiß sein; ja er wird nicht ohne ausdrückliche Gewähr derselben gehandelt haben.

Sollte indessen auch die erste Herausgabe des Büchleins ohne Zwinglis Wissen und Willen erfolgt sein: die Wirkung ward dadurch nicht verringert. Eine Schrift von Zwingli, und gar eine Schrift über eine solche Lebensfrage, konnte nicht anders als die günstigste Aufnahme in der Gemeinde finden, zumal die schon beabsichtigte Reform des Großmünsterstifts und das dadurch angeregte geistige Streben den neuen pädagogischen Anschauungen und Forderungen einen empfänglicheren Boden geschaffen haben mochte.

Aber das Lehrbüchlein drang alsbald auch über das Gebiet Zürichs hinaus. Die schöne Vereinigung von christlichem Ernst und vaterländischer Gesinnung, von humanistischer Bildung und praktischer Lebenstüchtigkeit, welche dasselbe charakterisirt, verschaffte ihm Eingang in weiten Kreisen der Schweiz, und auch die anspruchslosere Form trug das Ihrige dazu bei. Denn das Schriftchen giebt keineswegs eine abgeschlossene Erziehungstheorie — eine solche hat jenes Zeitalter überhaupt nicht ausgebildet, — sondern fern von abstracter Sprödigkeit, ohne gelehrten Apparat, geht es auf die Wirklichkeit ein. Es faßt das Jugendleben in seinen typischen Zügen und deutet dabei zum Theil auf ganz bestimmte Ausschreitungen und Flecken, welche Gerold mit der Mehrzahl seiner vornehmen Altersgenossen theilte und die längst jeder Vaterlandsfreund beseitigt wünschte.

Kurz: die Schrift Zwinglis war vor allem auch eine höchst zeitgemäße. Wenn dieselbe freilich dessenungeachtet bald vergessen ward und überhaupt von Zwinglis pädagogischer Arbeit kaum noch eine lebendige Erinnerung geblieben schien, so mag das wesentlich auf die Befangenheit des theologischen Parteistandpunctes zurückzuführen sein, welche je länger, je mehr das Urtheil der nachfolgenden Geschlechter beeinträchtigte. Man weiß, wie feindselig schon Luther, wie geringschätzig Calvin auf seine Person und sein Werk herabsah. Was Wunder, daß unter solchen Einflüssen Zwinglis Bild sich allmählich verdunkelte und daß man, lediglich den Theologen und seine „Heterodoxieen" im Auge, Blick und Maß für das verlor, was derselbe Mann zur Erneuerung und Umgestaltung des Staats und der Familie, der Sitte und der Zucht erstrebt und gethan hatte! Daher haben denn selbst Niemeyer und v. Raumer in ihren bezüglichen Werken des schweizerischen Pädagogen nicht gedacht, und erst seit durch die neuere Forschung eine gerechtere und universellere Auffassung sich verbreitete, hat auch Zwinglis erzieherisches Wirken und sein vergessenes Buch wiederum Beachtung gefunden. Fast unmittelbar nach einander erschien zunächst von Raget Christoffel: „Eine kurze Unterweisung Zwinglis, ins Schriftdeutsche übersetzt," Zürich 1843, und sodann von Karl Fulda: „Herr Ulrich Zwingli Leerbiechlein, wie man die Knaben christlich unterweysen und erziehen soll, nach der ersten und bisher einzigen Ausgabe aufs neue herausgegeben," Erfurt 1844.

Bietet jener eine völlig neue und im ganzen freiere Uebertragung, so giebt dieser dagegen einen buchstäblich genauen Abdruck der alten Verdeutschung vom Jahre 1524. Daß Fulda freilich von dem lateinischen Original nichts weiß und die Uebersetzung Leporins für die Urschrift Zwinglis hält, daß er dem erstgenannten nur die Rolle des Druckers und Verlegers zuertheilt, und dessen Namen in Leporinus umwandelt, mag man tadeln, aber zugleich nach dem vorher Angedeuteten billig entschuldigen. Jedenfalls blieb es ein Verdienst, auch diese alte Version ans Licht gezogen zu haben. Sie giebt den lateinischen Text meist wortgetreu wieder und spricht trotz einer gewißen Härte und Steifheit des Ausdruckes durch volksthümlich herzlichen Ton an, so daß es zuläßig sein wird, sie im Folgenden je zuweilen neben dem lateinischen Originale anzuführen.

Für die eigentliche Charakteristik des Buches aber möge man sich zuvörderst nochmals vergegenwärtigen, daß es ganz ein Erzeugnis des Augenblicks war. Zwingli hebt dies ausdrücklich hervor. Furatus sum mihi ipse tantum tempusculi, ut tumultuarie praeceptiones pauculas congesserim, heißt es im Eingange, und dem entsprechend am Schlusse: (haec ita sunt) confuse tradita, ut ne indicari quidem opus fuerit. Wirklich sind die Gedanken mehr nur hingeworfen, als entwickelt; es fehlt wohl einmal an Strenge des Zusammenhangs oder der Sonderung, einzelnes wiederholt sich etwa auch, und vergleicht man halbwegs ähnliche Schriften von Sadolet, Erasmus u. a., so erscheinen diese in ihrer Glätte und Concinnität der eilfertigen Feder Zwinglis gegenüber wie kleine Kunstwerke. Ihm wog eben nur die Sache, nicht das Wort. Ebendaher aber wird denn alles, was sich in dieser Beziehung an dem Lehrbüchlein vermissen läßt, reichlich ausgeglichen durch den Geist sittlichen Ernstes und frommer, männlicher Tüchtigkeit, der hier aus jeder Zeile spricht, ohne doch darum Maß und Milde zu verleugnen. Was Zwingli giebt, sind in der That „gottselig Ding" und „wohl bewogen." Und auch die Kürze der Schrift — sie hält in der editio princeps 20 Seiten eines kleinen Formats — ist so wenig ein Mangel, daß im Prologe mit Recht behauptet wird: „Has praeceptiones certe in universum paucas esse oportet, ne copia fastidium pariat; ita enim ferme comparatum est, ut quae parcius propinentur, avidius hauriantur." Ja erwägt man, daß es zuletzt doch immer ein bestimmter und zwar bereits gebildeter Stand, ein bestimmtes und zwar bereits der Selbsterziehung fähiges Alter ist, dem das Lehrbüchlein gilt, so erscheint jene sparsame Zurückhaltung des Verfassers nur desto gerechtfertigter. Endlich würden für eine richtige Beurtheilung des Lehrbüchleins noch die eigentlichen Grundnormen desselben aufzuzeigen sein. Aber sie liegen klar zu Tage.

Die Quellen der Zwingliſchen Pädagogik konnten keine anderen ſein, als die, aus denen ihm alle beſſere Erkenntnis floß: die Bibel zuerſt und dann die Claſſiker.

Wenden wir uns nun zum Inhalte des Buches ſelbſt, ſo erkennt ſich ſchon in der Gliederung desſelben eine theologiſch gebildete Denk- und Anſchauungsweiſe. An die Dreitheilung der Pflichtenlehre anlehnend, zeigt Zwingli zuerſt quemadmodum sit toner... animus in his, quae ad Deum attinent, imbuendus; an zweiter Stelle, quemadmodum in his, quae ad se, endlich in his, quae ad alios spectant. (Im Lehrbüchlein heißt es: Kurze Sätz der Erſten Leere, Gott belangend; der Andern Leere ſich ſelbs belangend; der Dritten Leere, wie ſich die Knaben gegen den Leüten halten ſollen.) Der erſte dieſer Abſchnitte trägt hie und da wohl noch eine ſchulmäßige Färbung; durch alle aber zieht ſich der Gedanke, daß das Werk der Erziehung jederzeit auf Gott ſtehen müße. Dahin iſt deshalb zuerſt Sinn und Seele des Zöglings zu richten. Der Hinweis auf die ſichtbare Welt, mit welchem paſſend aller Unterricht beginnt, ſoll darum ein Anſchauungsunterricht in der höchſten Bedeutung, eine Schule der Erkenntnis Gottes als des ewigen Schöpfers und Herrn, des treuen Vaters und Erhalters werden und den erſten Regungen des Glaubens und des ſittlichen Bewußtſeins den Boden bereiten. Aber dies genügt eben nur für die Anfänge. Je mehr allmählich der Sinn reift, um ſo mehr bedarf es der Einführung in die Heilslehre des Evangeliums und in ihr wirkliches Verſtändnis. Es gilt der Erhabenheit und Heiligkeit Gottes gegenüber die Gebrechlichkeit und Unmündigkeit des Menſchen ins volle Licht zu ſtellen, und von dem Drucke des erwachenden Schuldgefühls den vertrauenden Blick auf den zu lenken, deſſen Gnade größer als alle Sünden der Menſchen: Chriſtus iſt unſer Fürſprech und Bürge, die prora et puppis, das Alpha und Omega. Je lebendiger dieſe Ueberzeugung ſich im Gemüthe begründet, um ſo weniger wird es in träge Selbſtgenügſamkeit verſinken. Vielmehr zieht der göttliche Beweger der Herzen ſelber (deus, ut est entelechia) den Gläubigen zu ſich empor, Chriſtus ſelbſt erfüllt die Seinen mit dem freudigen Muthe, in jeder Tugend dem von ihm gelaſſenen Vorbilde nachzuringen. In dieſer Nachfolge aber iſt das ideale Ziel alles menſchlichen Lebens und Strebens, und ſomit auch aller Erziehung geſetzt. „Huc igitur acies dirigat adolescens, ut mature bonum virum meditetur, qui sit innocentissimus ac deo quam simillimus“ ſagt Zwingli am Schluſſe des erſten Abſchnittes; damit übereinſtimmend, an einer anderen Stelle: „Christum adolescens quam purissime hauriat.“ Da nun aber alles Heil und alles Vermögen des Menſchen auf dem Glauben ſteht, und eben in dieſem ſich das ganze Myſterium des Evangeliums zuſammenfaßt, ſo iſt Vertiefung in Gottes Wort die erſte und letzte Pflicht. Sie wird daher von Zwingli mit beſonderem Nachdruck eingeſchärft. „Auffs reyneſt und fleiſſigſt“ (mundissime ac diligentissime) ſeie die Schrift zu treiben; Tag und Nacht ſolle ſie nicht von der Hand des Jünglings kommen, mit ehrfürchtigem, Erleuchtung ſuchenden Sinne das heilige Buch betrachtet werden. Indeſſen erfordere eine ſolche verſtändnisvolle Leſung zu allererſt gründliche Kenntnis der Sprachen A. und N. Teſtaments. Denn da Chriſti Wort und Lehre ſchon bei den Lateinern (d. h. wohl zunächſt, aber nicht bloß in der Vulgata) jezuweilen getrübt erſcheine,*) ſo müße „zu den Quellen“ zurückgegangen werden; ad fontes igitur hic noster mittendus. Hier nun, wo wir das eigentliche Loſungswort der Reformation wie des Humanismus hören, verweilt Zwingli einen Augenblick bei der Bedeutung der alten Sprachen, die auch er als Gaben des heil. Geiſtes geehrt und nicht zu irgend welchem ſelbſtſüchtigen Erwerb misbraucht wiſſen will, und wendet ſich eben damit von den eigentlich religiöſen zu den ſittlich-geiſtigen Intereſſen, und zwar zunächſt, im zweiten Abſchnitt, zu den Pflichten des Jünglings gegen ſich ſelbſt, zu der eigentlichen Charakterbildung. Auch hier iſt Chriſtus

*) Ut pace omnium dicam quod sentio, doctrinam Christi inde ab exordio video minus digne tractatam a latinis [hominibus, quam a graecis. Ceperin etwas verſtärkend: Ich ſyhe, das die lere Chriſti, von den lateyniſchen leütten den von den kriechiſchen verſchiedlicher unwirdiglicher vnd vbler gehandelt iſt.

der Führer. Von ihm, dem erhabensten aller Ideale (dem absolutissimum omnium virtutum exemplar), lerne der jugendliche Sinn zunächst sich demüthigen. Bescheiden zu schweigen und bescheiden zu reden, sei die echte oder doch die erste Jünglingstugend. Wie Christus nicht vor dem dreißigsten Jahre sich „herfürgethan" und wie Schweigsamkeit allezeit des Weibes höchsten Schmuck bilde, so empfehle sich dem Jünglinge ein studium silentii, freilich nicht ein pythagoreisches, „sed loquendi cupiditatem premimus." Klingen schon hierin antike Anschauungen nach, so war Zwingli viel zu sehr Humanist und vor allem viel zu sehr Republikaner, um nicht andererseits auch die Bedeutung der Beredsamkeit zu würdigen und auf Pflege derselben zu dringen. Giebt er doch sogar Vorschriften über oratorischen Accent und Gestus, „wie das angesicht und die hende zu richten" u. s. w., wobei wir denn kaum zu erwähnen brauchen, daß diese und die anderweitigen Bemerkungen Zwinglis über die äußere Erscheinung und Haltung des Jünglings durchaus in ihrem Zusammenhange mit der Zucht des inneren Menschen gefaßt werden sollen.*) Die Wahrheit, die Kraft der Ueberzeugung ist es doch, was auch ihm den Redner macht. Einer wahrhaftigen, aufrichtigen, natürlichen Denk- und Empfindungsweise, meint er daher, werde auch in diesen Dingen das rechte Maß nicht leicht versagen. Spricht es Zwingli nun auch nicht geradezu aus, daß überhaupt der Leib nur das würdige Symbol und Organ des Geistes sein solle, so ist es doch offenbar ein derartiger Gedanke, der ihn demnächst auf gewiße Grundforderungen der leiblichen Zucht führt. Er rügt das Schwelgen im Genuß, die rohe Gefräßigkeit, insbesondere das übermäßige Weintrinken. „Mature fias senex, si vis diu esse senex;" in diesen öfter von ihm gebrauchten Sinnspruch faßt er gewißermaßen die Summe seiner Diätetik zusammen. Ja ganz seiner Vorliebe für spartanische ἐγκράτεια gemäß, scheint er auch einmal eine gelinde Uebung im Fasten nicht zu verwerfen, und das Beispiel des Galenus dient ihm dafür zu willkommener Illustration, „denn der hab ein hundert vnd zwanzig jahr gelebt, darum er nie sat vom tisch auffgestanden." Man fühlt in diesen Anführungen wie in dem, was er satirisch über den Kleiderprunk hinzufügt, deutlich die Beziehung auf Gerold und seinesgleichen heraus; aber auch das unmittelbar Folgende mochte ganz besonders für den Stiefsohn gesagt sein. Denn nun wendet sich der sorgliche Warner jener kritischen Zeit zu, „wann ein knab anhebt lieb zu haben." Da gelte es die eigentliche Waffenprobe des Charakters (animi tirocinium), „vnd weyl die anderen durch kraft vnd scharmitzel ihr stärck priesen, soll vnser jüngling all sein stärck vnd vermögen dahin kehren, daß er sich vor der unsinnikeit der lieb behüte." Es ist klar: Zwingli eifert gegen das leichtfertige Buhlen u. s. w., wie es zumal den lockeren Sitten der Patriciersöhne**) entsprach; er will die geschlechtliche Neigung überhaupt mehr gehemmt als genährt, sie jedenfalls aufs schärfste bewacht wissen. „Cumque amandum prorsus esse viderit, caveat ne depereat, sed talem eligat ad amorem, cujus se ferre mores in perpetuo matrimonio posse confidat, eique congressum suum ..... illibate custodiat." Ziemlich unvermittelt geht er alsdann auf Hab- und Ehrsucht über, die dermaligen Krebsschäden (nocentissima pestis) seines Volks, um nach einer kurzen Apostrophe, deren Spitze offenbar gegen das Reislaufen gerichtet ist, ebenso unvermittelt eine Reflexion aus dem Gebiete des Unterrichts anzureihen. Sie trifft in der Hauptsache

*) Unde isto exercitio ... non aliud extendimus, quam ut quisque apud se exterioribus vitiis imperare discat, quae vitiosae mentis haud incertissima signa sunt. hanc igitur primum integram esse oportet; quae ubi fuerit, facile tempestatem exteriorum membrorum moderabitur.

**) Von dem „schändlichen Leben" in Zürich ist schon gesprochen; aber es mochte in den anderen Hauptstädten der Schweiz nicht anders sein. Für Basel ist eine Aeußerung des Nikol. Zurkinden bezeichnend, der einen bereits heranwachsenden Knaben dorthin zu schicken Bedenken trägt, quod (haec urbs) lasciviae gulaeque nimis indulget. Und aus Bern schreibt Berth. Haller von einem jüngeren bereits dreimal verheiratheten Manne, sich selbst mitten in dem lateinischen Briefe unterbrechend: „liederlich ist er ... wie denn unsere Bürgersöhne sind."

das Studium der Mathematik. Ganz beiläufig und nur in der Erinnerung an das alte Quadrivium wird daneben auch die Musik genannt. Wie Quintilian will Zwingli, daß die erstere ernstlich getrieben werde; allein während der alte Didaktiker die Mathematik vornehmlich als formales Bildungsmittel schätzt, betrachtet Zwingli sie wesentlich von Seite ihrer Anwendbarkeit im Leben. Es lassen sich nach seiner Meinung dergleichen Kenntnisse ohne den empfindlichsten Nachtheil nicht entbehren, daher seien sie non leviter tametsi perfunctorie attingendae. Ueber die Musik spricht Zwingli sich weiterhin nicht aus; man erstaunt, sie kaum empfohlen zu sehen. Und wenn er nun die Frage nach der Zucht und Bildung des Leibes wieder aufnehmend, der kriegerischen Gymnastik (palaestra) gedenkt, so schlägt er auch da einen zunächst fast befremdlichen Ton der Zurückhaltung an. Wie warm hatte ihnen Luther das Wort geredet! „Mir gefallen," sagt er in einer der bekanntesten Stellen, „diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nemlich die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. dgl., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt, das andere macht feine, geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit." Zwingli dagegen, der Mann mit dem „ingenium ardens," der streitbare „Tribun," der sich später wohl mit Tell verglich, der den Kriegsplan gegen die fünf Orte entwarf, der mit leidenschaftlichem Eifer zum Entscheidungskampfe drängte, um endlich selbst auf dem Schlachtfelde zu fallen, — Zwingli spricht sich hier aufs nachdrücklichste dahin aus, daß Uebung und Führung der Waffen einem Christen einzig und allein zur Vertheidigung des bedrohten Vaterlandes gestattet werden könne. Ja auch dieses Zugeständnis scheint nur zögernd zu erfolgen, gleich als habe selbst die bedingteste Billigung der Wehrhaftigkeit noch Misdeutung und Misbrauch zu befürchten. Und freilich war eine solche Besorgnis sehr gerechtfertigt. Deshalb verweist Zwingli denn ferner auf David und die Helden Israels; jene frommen, friedlichen Hirten, welche in Zeiten der Noth Gott selber gewappnet, sind ihm die rechten Vorbilder seines Volkes, nicht die bewunderten Meister griechischer und römischer Kriegskunst. Die beste Schule körperlicher Tüchtigkeit aber erkennt er in ehrlicher, rüstiger Arbeit der Hände: wie in Massilia niemand Bürgerrecht erlangt habe, der nicht irgend ein nützliches Gewerbe verstanden, so müße auch in der christlichen Gemeinde der Bürger und vor allem der Diener des Wortes irgend einer Handfertigkeit (artificii) kundig sein. Das wehre dem seelenverderbenden Müßiggang und erzeuge kraftvolle, langlebige Geschlechter mit gesunden Sinnen und gesunden Leibern. — Indem wir vorübergehend bemerken, daß hierbei auch das Beispiel der Apostel und der Rabbinen den Reformator bestimmen mochte,*) schließen wir in Kürze den Inhalt des dritten Theils der Aphorismen an.

Es ist eine der Grundanschauungen Zwinglis, daß der Christ nicht in selbstsüchtiger, selbstgenügsamer Abgeschlossenheit, sondern nur in freudig sich verleugnender Hingabe das Ziel des Daseins erfüllen könne. Demgemäß will er daher schon von früh an zum Bewußtsein der thätigen Lebenspflichten erziehen: „A teneris meditabitur ingenua mens quibus (virtutibus) reipublicae christianae, quibus patriae, quibus singillatim omnibus sit profuturus." So handelt es sich denn einerseits und zunächst darum, vor den Verückungen der Eigenliebe auf der Hut zu sein, da sie auch die reinsten Beweggründe verunreint, andererseits aber in jeder Weise jenen Sinn des Wohlwollens und des Mitgefühls zu pflegen, der „dafür achtet, das aller menschen zustand sein aygen sey." Zwingli gestattet deshalb auch der Jugend eine gewiße Theilnahme am öffentlichen Leben,

*) Jean Paul erzählt (Levana S. 593), daß „ordentlich allegorisch, in Zürich jeder Gelehrte, der Gottes-, der Rechts-, der Schulgelehrte stets in eine Zunft, in die Schusterschaft, Weberschaft oder andere eingeschrieben sein müße;" und man hat diese Thatsache wohl auf jene Forderung Zwinglis zurückgeführt. Allein schwerlich mit Grund, denn die (wenn auch nur formelle) Aufnahme oder Einschreibung in Zünfte, Gilden u. s. w. war damals und weit später noch etwas gebräuchliches, da mit derselben sich Aufenthalts-, Bürger- und anderweite Rechte und Vorrechte verbanden.

an Festen und Freuden des Volkes, indem er gerade in der Oeffentlichkeit einen Antrieb zum Guten oder mindestens ein Hemmnis des bösen Gelüstes erblickt. Uebrigens beschränkt er allerdings den Besuch von eigentlichen Volks- und Gemeindeversammlungen (publici coetus) auf wirklich gereifte Jünglinge und fügt selbst da noch ein vorsichtiges quam rarissime hinzu. Drohe aber dem Vaterlande Gefahr, dann gebe es keinen Unterschied des Alters, dann sei jedem rühmlich, der erste und letzte zu sein im Dienste desselben. — Es folgen Regeln über das Verhalten in einzelnen schwierigeren Fällen, Mahnungen zu Würde und Besonnenheit gegen Beleidiger, zu Pietät und Liebe gegen Eltern, auch wo letztere etwa einmal unrecht thäten, endlich Bemerkungen über den Verkehr der Jugend mit ihresgleichen, insbesondere über das Spiel. Zwingli läßt Spiele (für seinen vorgeschrittenen Schützling) gewißermaßen bloß als Progymnasmen zu. „Lusus cum aequalibus suo tempore permittimus, sed doctos tantum et ad corporis exercitium utiles." Zu den ersteren, den Verstandesspielen, zählt er räthselartige Rechenaufgaben und ganz vorzüglich das Schach, das sinnreiche Kleinbild des Krieges: „is enim ludus prae omnibus docet, ne quid temere suscipiatur." Würfel und Karten dagegen sollen für immer verbannt sein. Was ferner die Spiele zur Leibesübung betrifft, so wird ein Pentathlon empfohlen (cursus, saltus, discus, palaestra, lucta, qua vero parcius utendum, nam saepe in serium abiit).*) Denn dergleichen Uebungen seien zugleich echt schweizerische Nationalspiele und in varios eventus utilissimi. Nur das Schwimmen scheint dem Anwohner des schönen Züricher Sees entbehrlicher.**) Doch möge es immerhin unterweilen frommen, die Glieder in die Flut zu tauchen und zum Fische zu werden, wie denn „etwa ainer auß dem Capitolio geswummen, der dem Camillo der Römer obristen Feldhauptmann von dem erbermblichen zustandt der statt botschaft bracht" u. s. w. Mit einigen Bemerkungen über Art und Form des geselligen Auftretens — die immer ein unverfälschter Ausdruck der Gesinnung sein sollen, — eilt Zwingli dem Ende seiner Rathschläge zu, indem er die Wahrhaftigkeit in Wort und That gleichsam als Grund- und Schlußstein des Charakters hinstellt. Für sie oder vielmehr für die Wahrheit verlangt er die feinste Empfindlichkeit, die äußerste Strenge des jugendlichen Sinnes; sogar der unabsichtlichen Täuschung müße man sich schämen. Denn die Lüge, meinte Zwingli schon in jungen Jahren, sei ein Verrath am Nächsten und das verderblichste und sträflichste aller Laster; aber in der Wahrheit leuchte ein Abglanz göttlichen Lichtes und jedwede Tugend wurzle in ihr. „Christus selbst ist die Wahrheit. Wie sollte also der Christ die Wahrheit nicht über alles lieben?" Mit diesen Worten kehrt das Lehrbüchlein zu seinem ursprünglichen Ausgangspuncte zurück, um das ideale Ziel der Erziehung nochmals dahin auszusprechen, daß der Mensch nur vollkommen werde in der Verwirklichung des Göttlichen. „Absolutus igitur erit, qui Christum unice statuerit aemulari."

Ein kurzer, unmittelbar an Gerold gerichteter Epilog mahnt denselben mit väterlicher Herzlichkeit, „diese leer recht offt bei sich zu betrachten, vnd was hier mit der federn abgerissen (calamo rudi delineatum) mit den siten zu beweysen" ..... Denn

*) Es ist eben das griechische Pentathlon. Wenn aber Ceporin lucta (das Ringen) durch „Fechten" übersetzt, so dürfte zu zweifeln sein, ob Zwingli dabei wirklich an eine Führung der Waffen gedacht habe. Wenigstens würde damit die weiter oben besprochene Ansicht über dergleichen ernstere Uebungen nicht wohl zu vereinigen sein. (Zwingli sagt ebenda: Palaestram non usque adeo damnamus, alitor tamen pronuntiaturi, si non etc.)

**) Paulus Vergerius, an dessen Pädagogik man sich bei Zwingli mehrfach erinnert fühlt, legt im Sinne der Alten ein größeres Gewicht auf das Schwimmen. Freilich hatte er seine Schrift de ingenuis moribus et liberalibus studiis einem Fürstensohne bestimmt. Noch weiter als Vergerius, ging dann Vittorino da Feltre, der in der That fast den ganzen Cyclus der griechischen Gymnastik wieder aufnahm (s. Bd. IX. 725 f.), während bei den deutschen Pädagogen der Reformationszeit die betreffenden Uebungen je länger, je mehr in den Hintergrund traten, theilweise (wie eben das Schwimmen) wohl selbst verboten wurden. Schon Erasmus hatte gesagt: Natandi artis praestat spectatorem esse potius quam actorem.

einem Christen zieme nicht, „prechtlich von den gesetzen reden (de dogmatis magnifice loqui), sonder mit gott allezeyt schwer vnd große ding thun.“ So schließt die Schrift im Geiste echter männlicher Religiosität. — Wie sich dieselbe übrigens zu andern gleichzeitigen pädagogischen Schriften verhielt, ist hier ebenso wenig darzulegen als etwa eine Prüfung der Zwinglischen Sätze vom Standpuncte der heutigen Erziehungswissenschaft anzustellen. Doch dürfen einige Bemerkungen vielleicht noch ohne Ueberschreitung des zugemessenen Raumes angeknüpft werden.

Zunächst erhellt aus der vorstehenden Inhaltsangabe, daß das Lehrbüchlein im Grunde nur die eigentliche Erziehung ins Auge faßt. Des Unterrichts wird strenggenommen gar nicht, des wissenschaftlichen Studiums wenigstens in keiner Weise eingehend gedacht. Wird nun daraus zwar niemand auf eine Geringschätzung derselben schließen wollen und erklärt sich jenes ungleiche Verhältnis zumeist aus der ursprünglichen Bestimmung des Lehrbüchleins, so mag man sich immerhin eben hier daran erinnern, daß Zwinglis Charakter vor allem auf das Ethische gerichtet war und daß auch sein Humanismus dem entsprach. Die Humanisten der vorreformatorischen Zeit, zumal die italienischen, verfolgten bekanntlich überhaupt seltener pädagogische Interessen. Wo es dennoch geschah, galt ihnen als Höchstes eine classische Bildung; daher ward das Capitel de ratione studii in ihren Lehrschriften mit überwiegender Sorgfalt und Ausführlichkeit behandelt, während die Sittlichkeit sich zuweilen zum bloßen decorum verflüchtigte und eine Beziehung auf die Kirche sogar bei Männern wie Vergerius fehlte. Lautet es doch ganz antik, wenn Sadolet, das höchste Erziehungsziel bezeichnend, sagt: summum esse illud et extremum, quo tendimus, ipsam illam .... perfectricem naturae humanae ac rationis, et beatae vitae largitricem philosophiam. — qui vero in philosophia perpetuum vitae suae domicilium constituerint, eos deo potius similes, quam ex communi hominum more ac natura judicandos esse. Dem gegenüber legt nun Zwingli das entscheidende Gewicht auf die sittlich-religiöse Lebensführung. Das Evangelium ist ihm die unantastbare Verbriefung der göttlichen Gnade, und damit stellt er sich auf denselben Boden, wie die anderen Reformatoren. Mag es immer sein, daß bei Zwingli die Religiosität mehr als lebendige That, bei Luther als lebendiger Glaube erscheint, daß Zwingli mehr die „solidae virtutes“, Melanchthon die „bonae artes“ hervorhebt: die leitenden Grundgedanken sind hier wie dort dieselben, und sie mußten es sein, sofern die Reformation eben allenthalben von jener tieferen Anschauung ausgieng, welche in scharfem Gegensatze zu dem alles veräußerlichenden, verallgemeinernden Katholicismus die Religion wieder zu einer Sache des persönlichen Glaubens und der eigensten Ueberzeugung erhob und Würde und Recht des einzelnen Christenmenschen wieder zur Anerkennung brachte. Aber indem Zwingli, ebenso wie jene, alles auf das Fundament des reinen Schriftwortes stellt, theilt er nun weiter auch im wesentlichen deren Ansichten über Werth und Bedeutung der classischen Studien. Die alten Sprachen sind auch ihm Gaben des heiligen Geistes; denn in ihnen liegen die Schlüssel zu den beiden Testamenten, sie sind die Waffen, mit denen der Christ zum Lichte der Offenbarung dringt; aus dieser Beziehung bestimmt sich Richtung, Maß und Frucht ihrer Kenntnis. Und freilich wie wäre auch anders zu erwarten gewesen, als daß die Reformatoren, so lange sie noch im Kampfe gegen die römische Kirche standen, eben alles daran setzten, ihr Werk durch ein so gründliches als allgemeines Verständnis der Bibel zu sichern! und wer wollte verkennen, daß eben in dem Dienste des neu gewonnenen Evangeliums der Weg, vielleicht der sicherste Weg, geöffnet war, den Humanismus zu einem bleibenden Besitzthum der nachfolgenden Geschlechter zu machen? Das Hebräische aber, so wenige es verstehen mochten, umgab seit Picus und Reuchlin ein fast mystisches Ansehen. Zwingli hatte es spät und widerstrebend gelernt; noch 1526 gesteht er den Gegnern mit bescheidenem Stolze: quod ad meam Hebraicarum litterarum inscitiam pertinet, ego mihi eam (sc. peritiam) nunquam sumpsi, nec graviter credo quisquam feret inscitiam adeo peculiarem omnibus ac familiarem objici. Zugleich aber zeigt er, wie weit er den-

noch Eck und anderen Prahlern überlegen war, und die pietätvolle Auffassung, der gemäß ihm die Sprache des Alten Testaments schon im Lehrbüchlein so ehrwürdig als lernenswerth erschienen war, hat sich ihm bei eindringenderer Kenntnis nur immer mehr bestätigt. Das Hebräische — so meinte Zwingli — stehe, trotz einer unleugbaren Armut, an erhabener Kraft und sinnvoller Bezeichnung keiner Sprache nach, wohl aber als Muttersprache Christi und der Jünger allen voran, und sei nun ebendeshalb auch für ein richtigeres, gründlicheres Verständnis des Neuen Testaments durchaus unentbehrlich. Natürlich, daß er jenem auch im Unterricht den ersten Platz einräumen möchte. Wenn er aber dennoch den Lehrgang umkehrend, mit dem Latein beginnt und diesem „opportunissime" das Griechische folgen läßt, um endlich mit dem Hebräischen zu schließen: so bekennt er unumwunden, darin nur der allgemeinen Gewohnheit nachzugeben. Ja selbst für die Werthschätzung des Lateinischen beruft er sich wohl auf die Tradition; wenigstens empfiehlt er es nicht sowohl um des Bibelstudiums, als seines anderweitigen Nutzens willen (ad reliquum vitae usum), wie etwa auch Luther diesen Gesichtspunct jezuweilen festhält.*)

Damit aber berühren wir einen andern, für Zwingli nicht minder charakteristischen Zug. Wir meinen seine praktische Richtung. Sie tritt auch in seiner Pädagogik aufs bestimmteste hervor. Freilich einen Unterricht in den Realien kannte Zwingli nicht, — der stand noch auf keinem Schulplane jener Zeit, — und noch ferner blieb ihm eigentlicher Utilitarismus. Im Gegentheil, er verachtete den quaestus, und nicht weil humanistischer Stolz ihn darin etwas plebejisches hätte sehen lassen, sondern aus moralischem Widerwillen. Schien doch dem gewissensstrengen Manne schon jeder kaufmännische Handel verdächtig: solent mercatores semper aliquid fraudis miscere. Die Praxis, auf welche Zwingli ausgeht, ist vielmehr eine von sittlichen Tendenzen geadelte, sie ist Praxis im Dienste des Staatswohls, wie ja seine ganze Pädagogik Staatspädagogik ist. Daher wendet sich sein Eifer gegen nichts häufiger und entschiedener als gegen thatlosen Genuß und Müßiggang, während er nichts lieber und eindringlicher verkündigt, als das Lob der Arbeit. Er nennt sie ein „gut göttlich Ding," das dem Laster keine Statt gebe, die Seele freudig und den Leib schmeidig mache . . . und „folgend der Hand des arbeitenden frücht und gewächs nach, also daß der arbeiter in auswendigen dingen gott glycher ist denn üzid (irgend etwas) in der welt." In eben diesem Sinne geschieht es dann, daß er im Lehrbüchlein verlangt, jedermann, auch die Patricier und Prediger nicht ausgenommen, solle sich einer Arbeit, d. h. also einer Handarbeit befleißigen. Aehnliche Forderungen sind unter seinen Zeitgenossen von Rabelais, später von A. H. Francke angedeutet, und endlich mit allem Nachdruck von Rousseau und den Philanthropisten geltend gemacht worden. Allein bei den ersteren handelt es sich entweder um eine Kraft- oder Gewandtheitsübung, wo nicht gar um eine bloße »recreatio,« und bei den letzteren stehen wohl selbst materiell-egoistische Interessen im Hintergrunde; jedenfalls hat keiner von ihnen die Arbeit in dem großen Stile Zwinglis aufgefaßt. Denn ihm ist sie eine sittlich-politische Pflicht, das Fundament aller Gemeinschaft, is „labor, qui communem vitam juvat." Doch mag damit freilich nicht abgeleugnet werden, daß auch bei Zwingli wohl noch Beweggründe anderer, äußerlicherer Art nachklingen, wie denn für die richtige Beurtheilung dieser Frage überhaupt die örtlichen und zeitlichen Verhältnisse in Betracht zu ziehen sind. Muß es heute, nachdem drei Jahrhunderte das gesammte Culturleben so viel reicher entwickelt haben, für den Einzelnen als eine Unmöglichkeit gelten, den Dienst der Wissenschaft mit dem des Handwerks zu vereinigen: so konnte in

*) Die Stelle des Lehrbüchleins lautet: „Hebraicae (linguae) ultimum hac potissimum causa damus, quod latina apud omnes inolevit et eam opportunissime graeca sequitur, alioqui hebraicae merito primas tribuissemus, quod sine hujus schematis apud Graecos etiam multis in locis sudet, quisquis germanum scripturae sensum eruere velit." Noch ausführlicher entwickelt Zwingli Charakter und Bedeutung der hebräischen Sprache in der gehaltreichen Vorrede zu seiner „Erklärung des Propheten Jesaias."

jener Periode der Wiederanfänge ein solches connubium philologiae et Mercurii nicht bloß zuläßig, sondern sogar nothwendig werden. Wie unsicher, wie kümmerlich war das Leben des damaligen Gelehrten- und namentlich des eigentlichen Lehrstandes! Und wie mancher unter diesen Märtyrern der Schule mochte sich nicht ernstlich wünschen »aliquid artificii nosse, quo victum pararet.« So erfahren wir denn, daß Rudolf Collin,*) später Professor der griechischen Sprache in Zürich, die Seilerei betreibt; sein Gesell ist der bekannte Thomas Platter, der nachmals 37 Jahre lang dem Pädagogium in Basel vorsteht und dieser wieder zieht in Otto Werdmüller einen Schüler, von dem es heißt: studia litterarum simul et opificium exercebat, und der dann in der Doppelgestalt eines magister artium und eines Handwerksburschen zu Fuß von Wittenberg nach Paris wandert. Hans Gebetinger in St. Gallen, ebenfalls wie die Genannten dem Zwinglischen Kreise angehörig, unterzeichnet sich in seinen Briefen als panni tonsor et ludimagister; Diebold von Geroldseck, der Gönner, der den Leutpriester von Glarus berief, unterschreibt: „Herr zu Geroldseck und Sulz, Conventmönch zu Einsiedeln et tandem Schindelnmacher.“ Martin Cellarius, der gelehrte Orientalist, nährte sich jeweilig als Glaser u. s. w. Weit in den meisten dieser Fälle ist eine bestimmte Einwirkung des Reformators zu vermuthen oder nachzuweisen; Thomas Platter sagt ausdrücklich, er habe ein Handwerk ergriffen, „nachdem er in Zürch offt hort predigen, im Schweiß des angesichts solltu dein brod essen, und wie gott die handarbeit gesegne.“ Freilich fügt derselbe seinem Berichte auch hinzu: „da M. Ulrich sagt, man sölle die buben zur arbeit ziehen, *ließen viel von den studiis*,“ und ein bemerkenswerthes Beispiel *dafür* giebt der Sohn von Zwinglis bewährtestem Freunde, der schon erwähnte (frühverstorbene) Felix Myconius. (Vgl. den in rührendem Vertrauen geschriebenen Brief des letzteren an Zwingli. Opp. VII. 258.)

Wir haben diese Thatsachen besonders auch deshalb angeführt, weil wohl eben auf sie hin einzelne Stimmen behaupteten, daß Zwingli in seinem kirchlich-politischen Eifer der Pflege der Studien Abbruch thue. Es waren Vorwürfe und Verdächtigungen, die nicht bloß aus dem Lager der Katholischen kamen, und die bekanntlich auch gegen die anderen Reformatoren, am bittersten und zugleich scheinbar am begründetsten gegen Luther erhoben wurden; aber ungerechtfertigt waren sie alle. Nein! Luther *hat* die Wissenschaft nicht verleugnet, und Zwingli *konnte* sie nicht verleugnen; er war kein Apostat des Humanismus, noch weniger ein Anwalt der Unbildung; im Gegentheil hat keiner seines Volkes mehr als er Wissenschaft und Schule auf dem Herzen getragen und mit gleicher Treue und gleichem Erfolge dafür gewirkt. — Will man an Zwinglis pädagogisches Verdienst das kritische Maß legen, so werden gewiße Einschränkungen sich ergeben; aber sie sind anderer als der eben angedeuteten Art, und wenn wir sie hier berühren, so vergessen wir nicht, daß sie — soweit sie nicht als Schranken der Zeit selbst erscheinen — gerade mit dem tüchtigsten Kerne seiner Persönlichkeit zusammenhängen. Das erstere gilt von Zwinglis allzuenger (theologischer) Auffassung der Studien; sie entsprach dem religiösen Zuge des Jahrhunderts. Das letztere dagegen trifft besonders die vorherrschende Tendenz seiner gesammten Pädagogik. Wir haben sie als eine *praktische* bezeichnet. Auf dem Grunde des Glaubens stehend, drängt sie überall zu lebendiger That, zum „dienen und werken,“ d. h. vor allem zum Wirken in Gemeinde und Staat, und ebendaher empfängt sie ihr eigenthümliches, achtunggebietendes Gepräge. Zugleich berührt sich gerade hier die Zwinglische Pädagogik sehr nahe mit der des Alterthums. Der Christ ist immer und zuerst der gute Bürger, fromm sein heißt bene de republica mereri, Christus selbst wird sogar einmal als pater patriae bezeichnet. Und wenn derartige Aeußerungen zwar mehr gelegentlich gethan werden und im Lehrbüchlein

*) Collinus, auch Clivanus, eigentlich „am Bühl“ geheißen, aus Gundalingen im Canton Luzern. Er sagt in einem Epigramm:

Gundelii natus. Studiosus. Restio. Miles.
Mox Tiguri civis. Deinde Professor eram.

nicht begegnen, so macht sich dieses dorische Element doch auch dort fühlbar, so daß ein Leser stellenweise glauben könnte, er höre den Phönix seinen Heldenjüngling mahnen:

μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι, πρηκτῆρά τε ἔργων.

Aber es sind nicht die antiken Anklänge, es ist die Sprödе, die Einseitigkeit der Zwinglischen Pädagogik, welche wir glauben hervorheben zu sollen. Schon haben wir die zweifelhafte Stellung der Musik im Lehrbüchlein erwähnt. Wir setzen hinzu, daß auch jeder weitere Hinweis auf das Gebiet des Schönen fehlt. Nirgends wird der Poesie oder des Gesanges, nirgends selbst der Größe und Schönheit der Natur gedacht, für welche Luther ein so reges Gefühl besaß. Kurz, die Bildung des Gemüths kommt im Lehrbüchlein nicht zu ihrem vollen Rechte. Und steht nun zwar das pädagogische Urtheil über Zwingli keineswegs bloß auf dieser skizzenhaften, ohnehin durch besondere Zwecke beschränkten Schrift, wird vielmehr eine weitergehende Betrachtung seines Lebens und Wirkens manches ergänzen und einzelnes vielleicht selbst rechtfertigen können, so wird doch der eben erhobene Einwurf schwerlich ganz entkräftet werden. Denn nicht die ästhetische Bildung allein ist von jener eminent praktischen Tendenz gedrückt. Zum mindesten ist unbedingt einzuräumen, daß Zwingli auch die intellectuelle Bedeutung der Mathematik nicht hinreichend erkannt hat. Und doch schien gerade diese Wissenschaft seinem energischen Verstande vor andern wahlverwandt sein zu müßen! Und doch war sie von Alters her und mit der Erneuerung der Studien aufs neue und nachdrücklichste empfohlen! „Flügel der Seele" nannte Melanchthon die Arithmetik und Geometrie, „Schwingen, welche den Geist zur Sternenwelt emportragen;" eins seiner Lieblingsworte war das platonische Θεὸν ἀεὶ γεωμετρεῖν; ähnlich hatte sich Reuchlin ausgesprochen; und Sadolet gar erhebt sich zu fast feierlichem Pathos, wo er die keusche Strenge dieser Wissenschaft preist. Zwingli dagegen vertritt ganz die Anschauung des Praktikers. Mathematik gilt ihm nur als Nothsache oder als Spiel zur Uebung des Scharfsinns; einen weiteren Werth gesteht er ihr nicht zu. Wer am Rechen- und Meßtisch alt und grau werde, meint er, sei eben nicht viel mehr als ein geschäftiger Müßiggänger: »Si quis in eis consenescat, nihil aliud emolumenti reportabit, quam ii qui, ne otio pereant, deambulando locum mutant.« Kein Zweifel, hier ist eine Schranke seiner Auffassung; sein politisch-praktischer Zug, der ihn von vornherein mit Mistrauen gegen alle abstracten Exercitien erfüllte, konnte keinen größeren Gegensatz finden als die formalste unter den formalen Schuldisciplinen.

Außer dem Lehrbüchlein hat Zwingli nichts eigentlich pädagogisches geschrieben, und was etwa in seinen übrigen Schriften an gehaltvollen Sätzen und Bemerkungen dieser Art zerstreut liegt, wird erst noch von anderen Händen ans Licht zu ziehen sein. Es möge daher für die gegenwärtige Darstellung genügen, wenn wir zur Geschichte seines Lebens zurückkehrend, aus dieser das Bild des praeceptor Helvetiae wenigstens noch mit einigen Strichen zu vervollständigen suchen.

Als Zwingli die Pfarrstelle in Zürich übernahm, sah er sich auch äußerlich in schwierigere Verhältnisse gesetzt. Sein Einkommen war geringer als vordem, seine Arbeit ungleich größer, der Amtssprengel so weit erstreckt, daß schon seit längerer Zeit dem Leutpriester ein Helfer beigegeben war und stets ein „gerüst Pferd" für ihn zur Verfügung stand, „hinauszureiten und die Kranken zu besuchen." Wie wenig aber Zwingli etwa gesonnen war, sich die lästige Pflicht zu erleichtern, wie er im Gegentheil glaubte, nicht groß und streng genug von dem neuen Berufe denken zu können, das hatte er schon bei seinem Antritt zu aller Erstaunen ausgesprochen und bewiesen, und die gleiche Gesinnung bewährte er nun auch in der gewissenhaften Treue, welche er den ihm in Pflege und Hut übergebenen Knaben und Jünglingen widmete. Wir haben dieses Züricher „Sodalitiums" bereits erwähnt. Es scheint zu Zeiten sehr zahlreich gewesen zu sein. „Vidi quanta familia oppressus sis," schreibt 1520 Glarean, der ein ähnliches Pensionat unterhielt und mehr als dreißig Kostgänger hatte. Und natürlich, daß damit die

ausgedehnteste und vielartigste Sorge an Zwingli herantrat. Wurden die gereifteren Zöglinge bis zu akademischen Studien vorbereitet und endlich einem befreundeten Tutor in Basel, Wien, Paris empfohlen, so galt es bei den Anfängern — es befand sich einmal ein kaum achtjähriges Büblein darunter — die Elemente einzuüben, etwa gar den Besuch der Lesemeisterschule zu überwachen, in allewege aber Ordnung und Sitte, einträchtiges Leben und Streben, und schließlich mit Eltern und Verwandten der Zöglinge einen ununterbrochenen Verkehr zu erhalten. Und dies alles übernahm und leistete der Unermüdliche. Dem eigentlichen Hauswesen aber stand Jungfer Margareth vor, die ehrsame, besonders den Jüngeren freundlich zugethane Schaffnerin. So stellte das Ganze in der That eine Familie dar: Groß und Klein gehörte zu einander, fand sich geistig und leiblich, bis auf Rock und Schuh bestens versorgt, und schrieben die gelehrten „Hauswirthe" einander, so ward immer auch des Hausvölkleins herüber und hinüber gedacht, war es auch nur mit einem »totus denique S. P. Q. R. salutat.« Von erheblichem Geldgewinn konnte bei einem derartigen Alumnat selten die Rede sein, am wenigsten für den freigebigen Zwingli. Es war vielmehr vor allem ein wissenschaftliches, patriotisches Verdienst, das er sich hier erwarb, und ein um so anerkennenswertheres, je tiefer im allgemeinen Unterricht und Bildung noch darniederlagen. Abgesehen von vereinzelten Ausnahmen, befand sich das Lehramt in den Händen von Bettelmönchen oder fahrenden Scholastern; die elenden Schulbücher, soweit deren überhaupt vorhanden, waren mit Interlinearversionen versehen und wurden wörtlich memorirt; bestenfalls lief die ganze Wissenschaft auf Dictiren, Distinguiren, Construiren und Exponiren hinaus. Daß es aber um die Züricher Schulen etwa wesentlich besser bestellt gewesen, läßt sich nicht vermuthen. Thomas Platter berichtet noch aus dem Jahre 1518, als er nach Zürich ins Frauenmünster gekommen: „do was ain Schulmeister, der hieß Meister Wolfgang Knöwel von Barr bei Zug, was magister Parisiensis, den man zu Paris genampt hat grand diable; der was ein großer mann, hett aber der schull nit vil acht, lugt mer, wo die hübpschen meitlin waren, vor denen er sich kaum erweren kundt. Ich hette (setzt der Erzähler hinzu) gären gestudiret, dann ich konnt verstan, das zit wer." Indessen war doch auch in der Schweiz die große Wendung schon eingeleitet, und wenn der ehrliche Platter fast in demselben Zusammenhange sagt: „zu der zit gingen die studia und linguae uff, ist in dem jar gsin, da der richstag zu Wurms ist gsin," so will er mit dieser Hindeutung auf Luther und das protestantische Deutschland sicher nicht verleugnen oder herabsetzen, was inzwischen in der Heimat und eben zumeist durch Zwingli sich bereitete.

Allerdings begann hier die Bewegung geräuschlos genug und mit kleinen Anfängen. Zwingli nicht minder als seine humanistischen Genossen, sah sich eben auf Haus und Privatschule beschränkt. Aber vielleicht ward dafür nur um so gründlicher gelehrt und gelernt. Es entstand ein wirklicher wissenschaftlicher und didaktischer Wetteifer zwischen den Freunden, indem man die Lectüre ebensowohl ausdehnte als vertiefte und allenthalben vom Lateinischen zum Griechischen weitergieng, ja dieses über jenes hinwegsetzte. »Graecamur strenue,« hatte noch von Paris aus Glarean geschrieben; das war gleichsam die Losung für sie alle, aber für keinen war sie es in dem Maß und Sinn als für Zwingli, der sich immer mehr in das Studium des N. Testaments vertiefte und seiner reformatorischen Aufgabe immer bewußter ward. Wie in Zürich, im eigenen Hause, so suchte er daher auch außerhalb für diese Studien zu wirken, und sein talentvoller Bruder Andreas war von ihm gleichsam schon zum künftigen doctor graecitatis in partibus ausersehen. Allerdings, je mehr der religiöse Zwiespalt die Geister schied, um so verdächtiger wurden den Vertretern der alten Richtung solche wissenschaftliche Bestrebungen. Johannes Faber, Zwinglis ehemaliger Mitschüler, der diesem noch am 18. Octbr. 1520 als „utriusque linguae doctissimo, Tigurici gregis pastori vigilantissimo, non vulgari" geschrieben, schlug gar bald einen andern Ton an; er verspottete und verketzerte den „großen Graecus," und ähnlich ergieng es wohl den meisten

gelehrten Freunden Zwinglis, sobald dieselben nicht, wie Glarean, auf vorsichtigen Rückzug Bedacht nahmen. Als Rud. Collin (bis Ende 1523 Lehrer am Luzernischen Stift St. Urban) von den Rathsherrn mit einer Haussuchung überrascht ward und die Blicke der Späher ein paar griechische Bücher entdeckten, wurden die letzteren sofort mit Beschlag belegt, ohne daß man irgend auf Collins Einrede geachtet hätte. „Was Kritzis Krätzis ist," bedeutete ihn einer der eifrigen Männer, „ist luthrisch." Und Myconius endlich? der stille, friedfertige Magister? Er hatte im J. 1519 Zürich verlassen, um dem Rufe seiner Vaterstadt Luzern zu folgen. Aber bald sah er sich aufs bitterste enttäuscht. Nachdem er geradezu der Verführung der Jugend beschuldigt worden (seductor puerorum) und sich zweimal vor dem Rathe vertheidigt hat, bleibt ihm nichts anderes, als den Staub von den Füßen zu schütteln und zum Wanderstabe zu greifen. Die Schule ekelt ihn an: er will Schreiber werden, will mit dem kleinsten Aemtchen (aliquid officioli) zufrieden sein, um nicht gar vor der Leute Thüren betteln zu müßen. Gewiß, man begreift diese Ausbrüche der Hoffnungslosigkeit. Nur in Zwinglis Seele kam nie ein Gedanke der Furcht, und indem er dem zagenden Freunde ein muthiges „Forti omne solum patria" zuruft und auf die Tausende hinweist, welche der besseren Erkenntnis gewonnen seien, wußte er ihm auch schon in Zürich eine neue, gesegnetere Stätte der Wirksamkeit zu eröffnen. Damit aber hatte er nicht bloß seinem Herzen ein Genüge gethan, sondern auch der Wissenschaft und der Reformation einen Dienst geleistet. Denn Myconius war ein ebenso tüchtiger als wohlwollender, und darum von der Jugend wahrhaft geliebter Lehrer, dabei der Person und der Sache des Reformators unverbrüchlich ergeben, so daß in der That gerade dieser „einfältige arme Schulmeister" (wie ihn Erasmus hieß) vor anderen genannt werden muß, wenn es sich um die Geschichte der erneuerten Schule und Kirche in der Schweiz handelt. Er war es auch, bei dem nach langer Wanderfahrt Thom. Platter zuerst eine feste Statt und wirkliche Befriedigung seines Lerneifers fand, wie das der alte Bacchant selbst dankbar und anmuthig berichtet. „Do macht ich mir ein sitz in eim winkell nit wyt von des schulmeisters stull und gedacht: in dem winkell wilt studierren oder sterben. Und pater Myconius, als er anstund (anfieng), laß er uns den Terentium; do mießten wier alle wertlin eine gantze commödi declinierren und conjugierren. Do ist er offt mit mier umbgangen, das min Hemblin naß ist worden, io ouch die gsicht ist vergangen und doch nie kein streich gen, den einest mit der lätzen Hand (äußeren Handfläche) an baggen. Wen er aber schon ruch mit mier was, furt er mich den heim und gab mier zu essen." Dieser treue Mann wirkte nun fortan, d. h. seit Ende 1523 an der Schule zum Frauenmünster in Zürich. Fast gleichzeitig erschien neben ihm, als Ludimoderator am großen Münster, Georg Binder; auch der Prediger am Siechenhause, Kaspar Megander, widmete sich dem Unterricht, während Rud. Collin freilich noch dann und wann als Seiler fungirte und wieder andere, wie Ceporin, zeitweise wandernd umherzogen, um lernbegierige Dorfpfarrer im Griechischen oder Hebräischen zu fördern. Alle aber waren Männer in der frischesten Blüte der Kraft und dem aufgehenden Evangelium gewonnen. Wohl mochten einzelne ihresgleichen sich zu viel zumuthen, und vielleicht die meisten unterrichteten ihr ganzes Schülerhäuflein, aller Alters- und Wissensunterschiede unerachtet, gleichsam nur en masse. Aber die Lust des Lehrens wie des Lernens blieb ungeschwächt, und neben freundlicherer Disciplin stellten sich die Versuche, zu einer praktischeren Methode zu gelangen, wie von selbst ein. Schon 1518 schreibt Fontejus in Basel an Zwingli, daß er einzelne seiner Schüler in das Latein einführe, ohne sie zunächst durch ein Fachwerk von Regeln abzuschrecken. Docui ... inflectere nomina citra inculcationem regularum, quod hae magis pueros obtundant, quam instruant.

In der That, auch in der Schweiz begann sichtbar ein neuer Lebensgeist in die alte, veraltete Schule einzuziehen, und Zürich gieng allen voran. Da sammeln sich die evangelischen Kräfte, Zwingli aber ist Seele und Mittelpunct aller Arbeit. Daher darf derselbe denn auch bald genug und mit gerechtem Stolz auf die Früchte dieses Geistes

verweiſen. „Man findt," ſchreibt er in ſeiner Entgegnung auf ein Faberſches Sendſchreiben 1526, „man findt jez ein 14jährigen knaben der kann mer lutrer latiniſcher ſprach dann etwann ein 40jähriger doctor," und ſchon zwei Jahre zuvor hat er gerühmt: „Und ſind Kuh- und Gänshirten jetzt gelehrter als ihre (der Gegner) Theologen, und iſt jedes Bauernhaus eine Schule, darin man das Neue und Alte Teſtament, die höchſte Kunſt, leſen kann. Und die Kirchen ziehen allenthalben, ſoviel der Sprachen mächtig ſind, Leute nach, die damit beſſer umgehen können als jene Schulen, die größtentheils ihre eigene Sprache, die ſie von der Mutter gelernt haben ſollten, nicht können, geſchweige der Hauptſprachen. Gott iſt der rechte Schulmeiſter der Seinigen, ohne den alle Sprachen und Künſte nichts als Liſt und Untreu ſind." War es zwar ein ideales Zeitbild, welches der feurige Apologet hier entwarf, ſo iſt doch unzweifelhaft, daß es wenigſtens für Zürich eine gewiße Geltung hatte, zumal ſeit Zwinglis Berufung zum Scholarchat. Dieſelbe erfolgte im J. 1525 und führt uns auf den Höhepunct in Zwinglis pädagogiſcher Wirkſamkeit. Vorausgegangen aber war ihr als eigentlich entſcheidender Act bereits im J. 1523 die Uebernahme der Propſtei am Großmünſter durch den Staat, d. h. nicht ſowohl die Aufhebung, als die Reform der alten reichgewordenen Stiftung. Aus einer bloßen Pfründe der Chorherrn ſollte ſie in eine neue, der neuen Lehre dienende Bildungsſtätte umgewandelt werden, und ſelbſtverſtändlich hatte auch hieran Zwingli den bedeutſamſten Antheil. In einem Gutachten, welches er für den Rath abgefaßt, heißt es: man wolle die alten ſtumpfen Chorherrn nicht von ihrem Eigenthum ins Elend verſtoßen, ſondern ſie „im Frieden laſſen abſterben. Zum andern aber, ſo wir dann ſehend, daß große unwiſſenheit der heiligen gſchrift die gröſte urſach iſt, dadurch uns die frefenen (frevlen) geiſtlichen überladen habend; ſo ſind wir des fürnehmens, die ordnung, gleert lüt in gottes wort zu erziehen, die wir by uns im großen münſter angeſehen hend, zu vollſtrecken."

Zwinglis Sorge ward durch das neue Amt zunächſt auf die Münſterſchule, alſo auf die gelehrte Schule gerichtet; denn ſeine Ernennung zum „Schulherrn" erfolgte nach Bullingers Worten „mit dem empfälch, das er um gleerte lüth ſächen und die ſolle dem capittel vorſtellen, damit nunmehr nach der verkommnus (Abkommen) gehandlet würde." Eine Aufforderung zu Begründung und Pflege der Volksſchulen war dagegen nicht ausgeſprochen. Dennoch mußte die deutſche Predigt und mehr noch das immer dringender gefühlte Bedürfnis, die Bibel und die grundlegenden Schriften Zwinglis und Oekolampads in deutſcher Ueberſetzung zu leſen, die Aufmerkſamkeit auch auf jene lenken. Und hat nun der ſchweizeriſche Reformator unmittelbar wohl ebenſo wenig als Luther und Melanchthon für dieſelbe gethan: hervorgewachſen iſt die eigentliche Volksſchule doch auch hier erſt aus dem Schoße der verjüngten Kirche, und mittelbar ſieht man ſich überall auf Zwingli zurückgewieſen. Die Briefe ſeiner Freunde und Geſinnungsgenoſſen laſſen ſogar deutlich erkennen, daß man verhältnismäßig früh zu richtiger Würdigung einer chriſtlichen Volksbildung gelangte. In einer Ortſchaft des Züricher Sprengels kam es im J. 1529 zu dem obrigkeitlichen Beſchluß, daß ein Kaplan ſeiner Stelle verluſtig gehn ſolle, wofern er die Kinder nicht zu unterrichten verſtehe, und ſehr bald darauf ward es Gebrauch der Züricher Ephoren jährlich Bericht darüber zu erſtatten, ob ein Pfarrer Schule halte. Aber auch andere Städte blieben nicht zurück. Zumal die Knaben ſollten Gelegenheit haben deutſch leſen und ſchreiben zu lernen: omnes germanice discunt, ruft Nikolaus Baling, der Schulmeiſter von Chur, indem er freilich zugleich bitter beklagt, daß unerachtet der großen Schülerzahl niemand vom Latein etwas wiſſen wolle, und darin ein Zeichen rhtiſcher Barbarei erkennt; in Gemeinden wie Schaffhauſen ſcheint ſogar aller Unterricht — der deutſche und der lateiniſche — unentgeltlich ertheilt worden zu ſein. Wenigſtens ſchreibt Johannes Pharus: »Suo nempe paedagogio me praefecerunt Probatopolitani ac gratis in eo posthac Musas exerceri ordinarunt ..... Simili pacto liberum patefacient aditum ad perdiscendas litterulas, quas

vocant theutonicas.« Der betreffende Brief ist an Zwingli gerichtet, und wir dürfen mit Sicherheit annehmen, daß dieser in allen solchen Fällen, wo nicht Antrieb, so doch Bestärkung und Entscheidung gegeben habe. Vielleicht mag selbst jene Verdeutschung der zehn Gebote und des Vaterunsers, die 1525 bei Froschauer erschien — ein großer Foliobogen mit den Bildern Mosis und Christi — auf Zwinglis Anlaß zu Nutz und Frommen von Schule und Haus erfolgt sein, wie denn auch Melanchthon in seinem enchiridion elementorum puerilium den lateinischen Unterricht ähnlich begonnen hat.

Wichtiger jedoch, als diese immerhin nur vereinzelten und zufälligen Veranstaltungen zu Gunsten der Volksschule, war, was durch Zwingli auf dem Gebiete des höheren Unterrichts geschah. Denn hier entwickelten sich die Anfänge der Züricher Universität. Das Stift zum Großmünster, dessen Umwandlung wir oben erwähnten, ward zur ersten Pflegstätte evangelischer Prediger und bald zur ersten Hochschule evangelischer Theologie auf Schweizer Boden; und wenn dieselbe fortan im dankbaren Angedenken an den großen Kaiser, den das Züricher Münster als Gründer und Schirmherrn ehrte, den Namen des Carolinums annahm, so mag auch darin vielleicht ein Ausdruck jenes freien Geistes erkannt werden, aus dem die erneuerte Stiftung hervorgegangen. Sie ist aber recht eigentlich Zwinglis Werk. Wir haben vorher die bezügliche Stelle seines Gutachtens angeführt; hören wir jetzt, wohin nach dem Wortlaute der Abtretungsurkunde selbst (vom 29. Sept. 1523) der Zweck dieser Reform gieng: „— und ist die meynung, das verordnet verdient wohlgeleert kunstrych sittig männer, die alle tag offentlich in der heyligen gschrifft, ein stund in hebreischer, ein stund in griechischer, und ein stund in latinischer sprache, die zu rächtem verstand der göttlichen gschrifft gantz nodtwendig sind, läsind und leerind one der uss der statt und ab dem land, so in ihren letzgen (Lectionen) gand, belohnung und entgältnuss .... Darzu soll ein schulmeister rychlicher belhonet werden, dann bishar, domit er die jungen knaben möge flyssiklicher anfürren und leyden bis sy zu den vorgemelten letzgen zu begryfen gemäß werdent.“ Theologische Vorlesungen also und ein entsprechender propädeutischer Unterricht: beides aber unentgeltlich, beides unter die Aufsicht des Staates gestellt. Die Zahl der Professoren, welche hiernach auf drei festgesetzt worden und sich sehr bald verdoppelte, beschränkte sich jedoch zunächst auf zwei, d. h. auf Zwingli selbst und auf Ceporin. Der letztere — homo monstrose laboriosus nennt ihn Zwingli — war noch im April 1525 für alttestamentliche Exegese berufen worden. Die Eröffnung der Vorlesungen selbst fand am 19. Juni früh 8 Uhr in einfach würdiger Weise statt, und zwar mit der Erklärung des Alten Testaments. Nach einem kurzen, innigen Gebete ward die zu Grunde gelegte Bibelstelle zuerst von Zwingli lateinisch und griechisch (nach der Septuaginta), dann von Ceporin im hebräischen Texte selbst gelesen und hierauf von beiden die linguistische und praktische Auslegung („der rächte verstand und bruch des gegenwärtigen ortes“) gegeben. Dies geschah in lateinischer Sprache, ganz dem Charakter gelehrter Vorlesungen gemäß. Verständnis der heiligen Schrift, und zwar aus den Ursprachen heraus, war der erste, nächste Zweck der Versammlungen; darauf drang Zwingli, als auf das eigentliche Fundament aller Priesterschaft und aller Predigt. Weiter aber sollten diese „Lectionen“ auch den Laien, auch dem erbaulichen Zwecke dienen; sie sollten gleichsam die Stelle der urchristlichen προφητεία, im paulinischen Sinne des Worts (1. Cor. XIV.), vertreten. Zwingli ließ daher der lateinischen Erläuterung stets eine deutsche folgen, indem einer der befreundeten Prediger die Grundgedanken des Textes in volksthümlich faßlicher Weise wiedergab, bis endlich ein Gebet die Versammlung oder, wie man fortan sagte, die „Prophezei“ beschloß. — Wie Vormittags im Großmünster das Alte Testament, so ward Nachmittags im Frauenmünster das Neue Testament erklärt. Hier galt es jedoch nur deutsche Predigt, und dafür hatte Zwinglis Scharfblick den Myconius erkoren, der, ohne irgend welche kirchliche Ordination empfangen zu haben, bald alle Prädicanten übertraf und, von eifrigen Zuhörern jedes Alters und Geschlechts umdrängt, es wohl verschmerzen konnte, daß ihn Murner (der βλάσφημος τειχαλείπτης) in seinem vielberufenen Ketzer-

almanach als den „Gaishüser" und „Vorleser alter Weiber, Beghinen und schwangern Frauen" aufführte. Uebrigens gehörte der Besuch dieser Bibelstunden, oder wenigstens der am Morgen stattfindenden collegia philobiblica zu den Verpflichtungen aller Geistlichen und Studirenden. Doch waren für die letztgenannten außerdem noch besondere Vorlesungen über classische Autoren (einen Historicus oder Poeta) und zwar täglich von 12 bis 1 und von 4 bis 5 Uhr festgesetzt: lectiones graecanicae et latinae, welche von Myconius, Binder, Collin und Jac. Amman mit ausgezeichnetem Erfolge ertheilt wurden. Es ergiebt sich auch aus der bloßen Skizze, daß diese Einrichtung (die wir uns heutzutag nicht ohne eine gewiße Mühe vergegenwärtigen) durchweg den einfachen Verhältnissen der Zeit entsprach; sie hatte den Charakter des Provisorischen; aber es gieng durch das Ganze ein hoher idealer Zug, es lag darüber ein Geist urchristlicher Weihe, und damit stimmte nun auch die Freiheit, in welcher das Wort ausgelegt und verkündigt ward. Johann Keßler von St. Gallen, der diesen Vorlesungen eine zeitlang beiwohnte, und eine anschauliche Schilderung davon gegeben, schließt dieselbe mit folgender Bemerkung: „Bei dem allen wird nicht unterlassen, was Paulus 1 Cor. 14. anzeigt, daß, so dem Zuhörenden etwas besseres geoffenbart wird, der Redende schweige und sich berichten lasse: also daß, wenn einer redet, ein anderer aber es besser versteht, so zeigt es dieser freundlich an; der Redende aber nimmt es freundlich auf, damit der wahre und klare Verstand auf die Bahn geführt werde."

Es war ein Verlust, daß einer der gediegensten und hoffnungsvollsten dieser Männer bereits nach kürzester Wirksamkeit starb. Kaum 26 Jahr alt, war Ceporin (im December 1525) dem Uebermaß der Arbeit und des Eifers erlegen, und Zwingli konnte dem Freunde nur noch in dem Nachwort zu dessen eben vollendeter Ausgabe des Pindar ein Denkmal seiner Dankbarkeit setzen. An die Stelle des Geschiedenen aber suchte er den Barfüßer Konrad Pellicanus, den treuen Gehülfen Oekolampads zu gewinnen. Wie gern hätte dieser den geistvollen Mönch in Basel zurückgehalten! und wie schwer entschloß sich Pellican selber aus der klösterlichen Stille hervorzutreten! Aber Zwingli weiß ihn in liebenswürdigster Weise zu überreden: Freunde und Amt, Haus und Stadt, alles wird dem Zögernden vorgeführt, der nun velis ac remis sich aufmachen soll. Wir erfahren aus dem betreffenden Briefe, daß Pellican täglich einen Abschnitt des Alten Testaments erklären wird, übrigens jeder weiteren Verpflichtung ledig ist. Das Einkommen beträgt, wie das Zwinglis selbst, 60 bis 70, etwa auch 80 Gulden; Ferien werden in Summa gegen drei Monate gewährt, und die dem Professor bestimmte Wohnung ist elegans atque opportunissima. Wirklich traf Pellican schon gegen Ende Februar in Zürich ein. Er legt die alte, liebgewordene Kutte ab, und gilt bald als der Gelehrteste unter den Gelehrten: ein bei aller Bescheidenheit weithin wirkender Mann, den Zwingli nicht ansteht, unmittelbar neben den „frommen Röuchlin" zu stellen und den vier großen Erneuerern der Wissenschaft beizuzählen, „welche die gschrift fürgetragen habind durch das mittel und instrument der sprachen." Fügen wir endlich den bisher genannten Namen noch den des edlen Leo Jud und des eifrigen Kaspar Megander bei, so dürfte damit der Kreis der Freunde abgeschlossen sein, die sich im Dienste des Evangeliums um Zwingli sammelten. In unerschütterlicher Treue zu und für einander stehend, erscheinen diese Männer als die eigentlichen Träger und Pfleger der Reformation im Gebiete von Zürich. Indem sie alles Denken und Forschen auf die Bibel stellen und täglich denselben Bibelabschnitt und dieselbe Bibellehre ebensowohl in wissenschaftlicher als in volksthümlicher Weise darlegen und dem Verständnis nahe bringen, führen sie allmählich die ganze Gemeinde in die Schrift ein. Weit entfernt, ausschließlich theologische Gelehrsamkeit zu fördern, begründen sie zugleich eine lebendige christliche Volksbildung, einen wahrhaft religiösen Volksunterricht, und wenn ebendeshalb jene deutschen Ansprachen und Erläuterungen weit mehr den Charakter unserer Katechesen, also wirklicher Lehrstunden, als etwa den der Predigt trugen, so wurde die letztere doch darüber nirgends hintangesetzt. Im Gegentheil wußte Zwingli sehr wohl, was diese wirke, und er selbst pflegte außer

den sonntäglichen Predigten wöchentlich noch einen besonderen Gottesdienst für Landleute zu halten.

Dennoch lag — und das entsprach ja der ursprünglichen Absicht — der Schwerpunct der ganzen Veranstaltung in der Pflege der Studien. Das Carolinum war ganz eigentlich Gelehrtenschule und Zwingli der Stifter, Leiter und Lehrer derselben. Wie ernst er es aber damit nahm und welcher wissenschaftliche Geist eben durch ihn eingeführt ward, dafür sei ferner noch auf Karlstadts vollgültiges Zeugnis verwiesen. „Zwingli," schreibt dieser in einer von Mörikofer (II. 340) mitgetheilten Stelle, „Zwingli beschneidet Ueberflüßiges, beseitigt Unechtes, füllt Lücken aus, hebt Verborgenes hervor, löst Verworrenes auf, beleuchtet Dunkles mit unglaublicher Leichtigkeit und Gewandtheit. Um dieser Leistungen willen werde ich ihn stets als Lehrer und Vater verehren. — Von den Geschichtschreibern, um noch einiges zu berühren, erklären sie den Plutarch, von den Lustspieldichtern den Aristophanes in der Ursprache. Die Rhetorik wird nach Quintilian behandelt, und mit gleicher Gründlichkeit die Dialektik; denn sie schöpfen nicht aus trüben Kanälen, sondern aus den Quellen selbst." Von andern Schriften führt Karlstadt in sehr bezeichnender Auswahl Plinius Hist. Nat., Virgils Georgica, Cato, Varro, Columella, Vegetius und Palladius an, indem er gleich charakteristisch hinzusetzt: „Solches geschieht sowohl zur Vorschule für den Beruf (Landbau) als für das öffentliche Leben, und damit sie die Weisheit und Güte Gottes aus dessen Werken um so gründlicher erkennen." Selbstverständlich aber, daß man auch andere Autoren nicht verabsäumte. In dem Briefe eines Studenten an Oekolampadius heißt es darüber: „Früh um 6 Uhr wird das erste Buch von Virgils Aeneide gelesen. Alle jene Verse Virgils müßen auswendig gelernt werden. Die zweite Lection beschäftigt sich mit den Briefen Ciceros an die Freunde, und auch hier werden die auserlesensten memorirt. Dies sind die Morgenlectionen, welche Tags darauf von Collin repetirt werden. In der vierten wird, wie du weißt, Homer gelesen. Dazu muß täglich irgend ein Brief und ein Gedicht abgefaßt werden, welche Collin sofort nach Tische corrigirt. Dies sind die Vorlesungen, welche ich privatim bei Collin höre; der Homer dagegen wird öffentlich erklärt." — Ohne bei der äußeren Einrichtung des Carolinums zu verweilen, bemerken wir nur, daß Zwingli auch ihr seine Sorgfalt widmete. Es wurden Stipendien begründet, es wurde ein Alumnat unter Obhut eines besonderen „Studentenamtmanns" eingerichtet; in jeder Weise sollte die Anstalt, an der sein Herz und die Zukunft der Reformation hieng, gesichert und der Pflege der Gemeinde und des Landes empfohlen werden. Dabei war er selbst ununterbrochen bemüht, ihr aufstrebende Talente zuzuführen.*) Und wohl hat sie der Liebe des Stifters reichlich gelohnt. Denn aus dieser Pflanzschule sind nicht bloß die tüchtigsten Verkündiger der gereinigten Lehre, sondern auch eine durch drei Jahrhunderte hinabreichende Reihe literarisch bedeutender Männer hervorgegangen. Einer der letzten von denjenigen Zöglingen, welchen noch der Reformator selbst jene Unterstützung verschaffte, gehört zu den Unsterblichen der Wissenschaft: es war Konrad Geßner, damals fünfzehn Jahr alt, eines armen Kürschners Sohn. Er wurde im Frühling 1531 unter die Stipendiaten aufgenommen,**) und als wenige Monate darnach Zwingli bei Kappel den Tod fand, schrieb der erschütterte Jüngling, der auf demselben Schlachtfelde den eigenen Vater verloren: er könne seiner Thränen nicht Herr werden, doch schmerzlicher noch als den letzteren Verlust empfinde er den ersteren; denn er fühle, an Zwingli habe die Jugend Zürichs ihren gemeinsamen Vater verloren.

Das gewichtigste Zeugnis aber für Zwingli und seine Schöpfung giebt die Thatsache, daß der Ruhm der Züricher Schulen weit über die Grenzen der Schweiz hinausgieng und in dieser selbst alle evangelisch gesinnten Landschaften zu eifriger Nachfolge trieb. Voran ist hier Basel zu nennen, wo man auf Oekolampads Andringen „mit

*) Er spricht von der continua vel adfluentia vel educatio idoneorum hominum in Zürich. Opp. VIII. 623.)

**) Er erhielt 5 Mü (Scheffel, modius) Kernen (Korn) und 10 Pfennige.

gutem raht weiser und fürsichtiger männer," d. h. nach Zwinglis Vorschlägen und Erfahrungen das gesamte Schulwesen umgestaltete. Insbesondere wurde ein sogenanntes Pädagogium gestiftet und aus Kirchengütern für Stipendien gesorgt, bald darauf auch, ganz nach Weise der Züricher Prophezeien, die Schrift Alten und Neuen Testaments wissenschaftlich und erbaulich erklärt. Dasselbe geschah seit 1528 in Bern, und auch da ist Zwingli der Rather und Helfer. Im Thurgau wurde verordnet, jährlich sechs befähigte Knaben „gen Zürich auf das Studium zu thun," und die Schwächeren fürerst noch einem geschickten Manne zu befehlen, „der sie in der Lehre tapfer auferziehe und ihnen fleißig obluge." Aber auch Straßburg nimmt Zwinglis Stiftung zum Muster, und zwar in bewußtem und darum desto bemerkenswertherem Gegensatz zur Melanchthonschen Schulordnung, indem neben dem Latein das Griechische und Hebräische gelehrt werden soll.

Es war eine gleich naheliegende Folge des wachsenden Rufs, daß Zwingli vielfach um Lehrer angegangen wurde. Selbst ins ferne Schlesien verlangt Herzog Friedrich einen Mann, der ihm in Liegnitz eine Schule einrichte, und dorthin ward Bibliander geschickt. Mußten dergleichen Anfragen und Anliegen natürlich am häufigsten aus der Schweiz kommen, so erklären die unentschiedenen, gährenden Verhältnisse des Landes zugleich die nicht selten überraschende Höhe und Art der Ansprüche, welche gerade hier an den Gesuchten erhoben wurden, wie wenn etwa der gelehrte Balthasar Haller in Bern einen Lehrer wünscht »non modo pro docenda juventute abecedaria, sed ut nostrae (ipsorum) inscitiae commodaret,« oder wenn die Schaffhauser Herrn einen Magister wollen, der „der sprachen wohl bericht sei, doch qui possit Nemroth*) resistere nostro, auch daß er ein ansehen habe, denn die Welt will trogen sein." Immer aber ist Zwingli freudig bereit, seine jugendlicheren Gehülfen und Zöglinge zur Verfügung zu stellen, während er sich andererseits väterlich besorgt zeigt, sie vor allen unbilligen Anforderungen zu bewahren. Der frühe Tod Ceporins stand ihm dafür in warnender Erinnerung. „Weiß wie Milch und roth wie Rosen" will er seine jungen Freunde sehen. Sie sollen sich ihres Wirkens und ihres Lohnes freuen, nicht wie bleiche Schatten umherwanken, cadaverosos vultus circumferentes, studio et opera in flore extincti. Als daher eine der Städte des Berner Gebiets um einen evangelischen Mann schreibt, der neben dem Amte des Lehrers auch das des Predigers und Schrifterklärers verwalten soll, weist er dies mit Entschiedenheit zurück: „Was kann einer noch für die Schule leisten, der wöchentlich dreimal predigen und mindestens ebenso oft theologische Vorträge halten soll? (quid scholis adolescentium cum eo, qui ter per hebdomadem concionari et ut minimum ter theologari cogitur?) Schweigt entweder von der Schule oder sehet euch dafür nach einem andern um. Ludo praeficiatur qui potest, non sunt omnibus aequa latera.« Er selber freilich muthete sich das Schwerste zu, und wie ihm jede Unthätigkeit verhaßt war, so glaubte er nun auch die trägen Geister, die sich noch in den Klöstern bargen, hervorziehen und in den Dienst des Lebens, ja so weit möglich der Kirche und der Schule nehmen zu müßen. Die Nonnen sollen wenigstens die deutsche Bibel lesen, damit sie Lehrgotten werden können; die Mönche aber, wenn „sy zu leeren geschickt, soll man sy lassen studieren und lesen, daß man sy zu dem gottswort bruchen könne, ob sy das begerend. Wo sy das nit thun wölltind, soll man sy glychermassen berathen, als die handwerk lernen wöllend." Den Mönchen zu Rüti und Stein werden sogar besondere Schulmeister**) gehalten, „damit die heilig gschrift inen wol yngebildet und in gedächtnuß yngedruckt werd." Morgens und Abends wird dieselbe gelesen und „klarlich und verständlich" ausgelegt, „mit sölcher ordnung, daß sy da vor am buoch der gschöpfd (Genesis) anhebind und ein capitel viere oder fünfe

*) Gemeint ist Benedict Burgauer, der sich Luther zuneigte.

**) Denen im Kloster Rüti ward Wolfgang Chröil (Kröil), bis dahin Schulmeister in Rapperschwyl, denen zu Stein am Rhein der sprachkundige Rhellicanus (eigentlich Johannes Müller) als Lehrer gesandt.

einandren ſtracks nachleſind, damit der verſtand an einandren hange .... und in dem alſo bis ze end fürfaren unz (bis) uf apocalypsim.« Den bisherigen Chorgeſang vertreten Gebete. „Nachdem aber ſoll der leerer einen guten treffenlichen latiniſchen autorem, damit ſy die ſprach wol ergryfind, vorleſen, mit den praeceptionibus grammaticis, wo es not iſt. Es ſoll ouch genannter leerer .... mit zucht und flyß nit ablaſſen an jm ſelbs und andren; und, wo das nit beſchähe, abgeſetzt mögen werden."

So ſucht Zwingli auch noch von hartem Boden Frucht zu ziehen. Auch hier aber gilt es ihm ſchließlich nicht ein bloßes Wiſſen; auf Begründung einer praktiſchen Sittlichkeit und einer ſelbſtändigen evangeliſchen Ueberzeugung geht allenthalben ſein letztes Streben. Und damit berühren wir wiederum den Grundzug ſeiner Perſönlichkeit. Sie war im eminenteſten Sinne eine pädagogiſche, und wenn Zwingli zwar auch dieſen Ruhm mit Luther zu theilen hat und grade hier die Wege beider Männer vielfach zuſammentreffen, ſo bleibt doch jedem wiederum die eigene Art und das eigene Verdienſt. Denn während der eine den eigentlichen Lebenskern des Volkes *vorwiegend* in dem nach innen gewendeten Gemüthsleben aufſucht und ſein Werk *vorzugsweiſe* auf Haus und Familie baut, arbeitet der andere *vorwiegend* auf das klare ſcharfe Gepräge des Charakters, auf die beſſere Einſicht hin und ſucht, unmittelbar in die großen Kreiſe des Staats hinausgreifend, den *chriſtlichen Bürger* zu bilden. Zwingli iſt Staatspädagog. Religiöſes und politiſches Gemeinweſen faßt er in Eins, und ſo betrachtet er denn auch ſeine Sittenmandate, ſeine Geſetze gegen die Dirnen und faulen Pfaffen, ſeine Veranſtaltungen für Armen- und Krankenpflege und was er ſonſt zur Hebung und Reinigung des nationalen Lebens unternimmt, als „ungezweifelten Gottesdienſt." Wir können dieſen Zuchtmitteln hier nicht im einzelnen nachgehen. Aber indem wir unumwunden zugeſtehen, daß einzelne derſelben tief einſchnitten und billige Schonung vermiſſen ließen, ſo dürfen wir andererſeits auch hervorheben, daß Zwingli das volle Maß der Strenge immer zuerſt gegen ſich ſelbſt übte. Er hat im eigenen Leben bewährt, was er an Erasmus Ritter ſchrieb: »sic vivas ac doceas, ut doctrinam nemo convellere, vitam nemo reprehendere jure possit.« Zunächſt aber gab er ſeinem Volke das Vorbild eines chriſtlichen Gatten und Hausvaters. Die Ehe, die er ſo ſchmählich entehrt haben ſollte, iſt ihm ein hochheiliger Stand, der Bruch derſelben eins der ſchwerſten Vergehen; ſie in ihrer chriſtlichen Reinheit herzuſtellen und zu ſchützen eine ſeiner erſten Aufgaben. Allerdings können nun ſeine beiläufigen Urtheile über die Frauen wohl einen Augenblick beirren. Mit antiker Geringſchätzung gefällt er ſich hin und wieder darin, den Chor der weiblichen Erbfehler aufzuzählen: ſie plaudern, ſie ſind hoffährtig, ſie gerathen leicht in Zorn, und vollends ihre Thränen! — „Druckt's dich ſo übel?" entgegnet er, als ihm Faber vorhält, daß um der zerſtörten Heiligenbilder willen ſo viel Mütterlein geweint haben. „Nüt alſo! wüß, ſie weinend leichtlich." Und dann wieder vermag er ſcherzend dem Myconius nichts ärgeres anzuwünſchen, als daß ihm „das wib zfyend werd" (ut exosus fias uxori). Allein in der That weiß er doch ſehr wohl, welch ein Schatz ein „gut Gemahl" ſei, und in wahrhaft zartſinniger Weiſe hat er die Frauennatur in ſeiner Predigt „von der ewig reinen Magd" geſchildert. Man iſt gewohnt, auch hier auf die Vergleichung mit Luther zurückzugehen; ja ſie drängt ſich von ſelber auf. Und welcher Unbefangene möchte beſtreiten, daß auch im Preiſe des Weibes und des ehelichen Glückes der deutſche Reformator ſo viel beredter iſt als der Schweizer? Gehören doch die herzigen anmuthig heiteren Briefe und Bilder aus Luthers Verkehr mit „Frau Käth" zu dem Liebenswürdigſten, was in deutſcher Zunge geſchrieben worden iſt. Aber ſicherlich hat man kein Recht, aus der Zurückhaltung, welche dagegen Zwingli über ſeine eigene Gattin beobachtet, irgendwie ungünſtige Schlüſſe zu ziehen. Vielmehr bemerkt Mörikofer ſehr zutreffend, daß eben darin nach bekannter Erfahrung nur ein deſto ſichrerer Beweis des ehelichen Glückes liege. Und auch an anderweiten Zeugniſſen fehlt es nicht. Denn zuvörderſt ſtand die Reinheit und Herzensgüte ſeiner Gattin über jedem Zweifel: keiner der Freunde, der ihrer nicht in Ehren gedächte; ſie wird von

Capito als soror probatissima und comministra verbi begrüßt, während Zwingli selbst ganz in seiner schlichten Weise von ihr sagt: „Sy ist jezund (1525) zu vierzig jaren, und fallend sy täglich kind an, darum ich ouch sy genommen habe.“ Dabei erkennt sich wohl seine fast zärtliche Sorge um sie. Als ihm 1525 die Wiedertäufer nach dem Leben trachten, verbirgt Zwingli der Gattin jeden Schein einer Befürchtung, und als er drei Jahre später die immerhin gewagte Reise nach Marburg antritt, bedeutet er sie schonend, daß er Geschäfte halber gen Basel wolle. Erst von da und dann wieder von Straßburg aus fügt er seinem amtlichen Schreiben an den Züricher Rath die Bitte hinzu, der „lieben Hausfrau alle Sache zu sagen, so viel einem Weib zu sagen ist.“ Was uns unmittelbar von Briefen seiner Hand an Anna Reinhart aufbehalten ist, beschränkt sich auf ein paar Zeilen, die er aus Bern, mitten unter den Arbeiten der dort veranstalteten Disputation und zwar als Antwort auf die Kunde von der Geburt seines zweiten Sohnes geschrieben hat. Aber so kurz sie sind, so charakteristisch sind sie für das fromme bescheidene Genügen des Zwinglischen Haushalts. „Liebste Hausfrau,“ heißt es da, „ich sage Gott Dank, daß er dir eine fröhliche Geburt verliehen hat; er wolle uns die nach seinem Willen zu erziehen verleihen. Schicke meiner Base ein oder zwei Tüchlein solcher Maß und Weise, als du sie trägst. Sie kommt ziemlich, doch nit beginlich (wie eine Beghine), ist eine Frau von 40 Jahren, thut mir und uns allen über die Maß gütlich .... Bis (Sei) hiermit Gott befohlen. Grüße mir Gevatter Schaffnerin, Schultheß Effingerin .. und wer dir lieb sei. Bitt Gott für mich und uns alle. Geben zu Bern 11 Tag Jänners. Grüße mir alle deine Kinder. Besonders Margreth tröst in meinem Namen. Hulderich Zwingli, dein Hauswirth. (Schick mir) sobald du kannst den Tolggen“ (Hausrock). — Sollen wir nun noch von der Vatertreue sprechen, die er seinem Gerold bewährt, und mit der er sich der eigenen Brüder annimmt? Sollen wir des herzlichen Familiensinns gedenken, in welchem er die um ihn bekümmerten jüngeren Geschwister in der Heimat beruhigt, oder an der Wiege sitzend den Kleinen vorsingt und vorspielt, oder Geburts- und Tauftage und Pathen derselben in die kostbare griechische Bibel einträgt? Wohl wird man keinen selbst von diesen unscheinbaren Zügen gern entbehren mögen. Aber ihre volle Bedeutung empfangen sie freilich erst, wenn man sich vergegenwärtigt, daß derselbe Mann, der hier ganz an das Stillleben des Hauses dahingegeben ist, sich wiederum ganz den höchsten Fragen seiner Zeit und seines Volkes widmet. Er steht wirklich als der Wächter auf der Zinne,*) und jeder Fortschritt, jedes Gedeihen in Staat und Kirche erscheint an sein Wort und seine Persönlichkeit geknüpft. Und so sei denn darauf noch ein Rückblick gestattet.

Zwar seiner Beredsamkeit, insbesondere seiner Predigt ist schon mehrfach gedacht worden. Ohne den prophetischen Schwung Luthers oder auch dessen seelenvolle Innigkeit zu erreichen, war sie von nicht geringerer volksthümlicher Kraft, knapp, eindringlich, ergreifend, im strengen Schlusse des Gedankens zusammengehalten. „Es sei ihm gewesen, als werde er an den Haaren emporgezogen,“ sagt Thomas Platter, als er Zwinglis Auslegung der Parabel vom guten Hirten (Joh. 10.) gehört, und ein bloßer Brief des Reformators entlockt dem Urbanus Regius den Ausruf: „Fürwahr, die Apostel sind wieder erstanden und reden mit Feuerzungen!“**) Was aber seinem Worte eine solche Macht gab, war zuletzt doch, daß hier überall hinter dem Worte der ganze Mann stand. Und welch ein Mann! Faltenlos liegt sein Leben vor aller Augen ausgebreitet, auch mit seinen Fehlern und Flecken. Er selber weiß, daß sein Zorn rasch auflodert; er fühlt in sich den Drang der Herrschbegier; seine Polemik — so geistvoll sonst — entlädt sich nicht selten in schneidendstem Hohne; selbst vor Blutvergießen ist er nicht zurückgebebt.

*) Tu unicus es oculus et vigil non solum totius patriae, sed et publicae rei christianae. So schreibt, um nur ein Beispiel unter vielen anzuführen, Berthold Haller. Opp. VIII. 489.

**) Man entschuldige die allzu freie Uebersetzung; im Urtext heißt es: Loquitur vir illo dei meras flammas! Opp. VII. 345.

Aber, wir wiederholen: er hat das alles ebensowenig geleugnet oder beschönigt, als er etwa die Mängel seines Talents verdeckte; und wenn er Luther gegenüber sich humoristisch einen „närrisch-weisen" nennt, dem die „gnädig frow Stultitia besunders fründlich" sei, so spricht aus seinen Bekenntnissen an die Geschwister und Freunde der tiefste Ernst und die demüthigste Aufrichtigkeit. Und eben aus dieser Lauterkeit, die nichts verhüllt und nichts entschuldigt, entspringen nun auch die anderen Tugenden seines männlichen Geistes: seine Einfachheit, seine Treue, seine Festigkeit, seine Selbstverleugnung, sein Heroismus. Wie er der Schmeichelei unzugänglich war und sich von keinem Lobe blenden ließ, so beugte er sich auch keiner Gewalt oder Gefahr; die geschmeidige Klugheit verachtend, die am Ende nichts als den eigenen Vortheil sucht, tritt er mit rücksichtsloser Kühnheit für Recht und Wahrheit ein und erkennt keinen höheren Anspruch. Daher heißt er sich selber einen rusticus totus, die Freunde aber preisen ihn als nescius fuci, als exemplar antiquae virtutis. Und das Wort trifft den Kern. Zwingli war ein vir innocens im Sinne der großen Alten. Aber, dürfen wir mit Oekolampad hinzusetzen, er war zugleich im christlichen Sinne ein φιλανθρωπότατος; und wie im Großen und im Größten, so hat er diese schöne Herzenstheilnahme auch im Kleinen und im Kleinsten bethätigt; ja vielleicht erscheint sie gerade hier am rührendsten. Man muß die Briefe Zwinglis zur Hand nehmen und sehen, wie er seine Pestkranken besucht, wie er die Flüchtigen und Verwaisten in sein Haus aufnimmt, wie er jetzt die epistolia puerilia seiner Schüler beantwortet und jetzt einem armen Studenten ein „Vördernißblättlein" schreibt, wie er den unglücklichen vertriebenen Pfarrer von Klettgau samt Weib und Kind unterbringt und ihm ein hypocaustulum und cubiculum erbettelt, wie er für den braven Schulmeister in Chur als Brautwerber auftritt, wie er für jedes Wohlwollen dankbar dem Fontejus ein Käppchen, der Base in Bern die Fürtüchlein verehrt — man muß diese und hundert andere Dinge lesen und dabei sehen, wie heiter der herrliche Mann unter alle den großen Kämpfen und Mühen bleibt, um die ganze Liebesfülle seines Gemüths zu ahnen. — Auf demselben Grunde aufopfernder Hingebung und strengsten Pflichtgefühls steht aber ferner auch jener Arbeitseifer und jene Arbeitskraft, welche selbst die Gegner Zwinglis bewundern mußten; und auch dafür eröffnet erst der Briefwechsel die volle Einsicht. Ja diese bloße Correspondenz schon macht erstaunen. Sie geht nach Sachsen und Hessen, nach Italien und Frankreich; sie wird bald deutsch, bald lateinisch und mit den Hieronymianern in Gent und Utrecht (vorsichtshalber) sogar griechisch geführt, so daß man zweifeln könnte, „ob Zwei, die fertige Schreiber wären, gefunden werden möchten, welche beide das auszurichten im Stande wären, was Zwingli allein neben anderen so vielfältigen Geschäften in Ordnung ausgerichtet hat" (Bullinger). Ohne auch nur die Zeit zu einer Copie der wichtigeren Briefe zu finden, schreibt er unverdrossen; er schreibt bis tief in die Nacht, er schreibt zwischen Vor- und Nachmittagspredigt, er schreibt auf dem Krankenlager, mitunter mehr als zehnmal unterbrochen, immer „raptim," immer „tumultuarie," und doch immer frisch bereit. „Ne parcas!" ruft er dem Berthold Haller zu, der ihn wer weiß wie oft schon angegangen. Zur Zeit der Badener Disputation (Mai 1526) ist er sechs Wochen lang in kein Bett gekommen: so sehr haben ihn die Vorfragen und die Verhandlungen selbst, über die ihm regelmäßig Bericht nach Zürich erstattet wird, in Anspruch genommen. Als er sich endlich am Abend vor Pfingsten ruhebedürftig niedergelegt, weckt ihn nach einigen Stunden wiederum der bekannte Bote (Platter), und nun entschlüpft wohl dem Gestörten ein halber Vorwurf: „Ei du bist ein unrüwig Mensch!" Aber kaum hat er sich den Schlaf aus den Augen gerieben, so ist er schon wieder ganz bei der Sache, setzt sich hin und schreibt seine Antwort für Oekolampad, der sie noch vor Tagesanbruch zurückerhält. Und so ist es immer und überall Zwingli, der zu Rath und That begehrt wird. Was soll er nicht alles beschaffen! Fürerst und zumeist natürlich Prediger und Lehrer. Aber da ist etwa auch ein Medicus, ein Notar, der eine Stelle sucht, da gilt es Religionsgespräche abzuhalten, eine Replik hinzuwerfen, ein Sendschreiben oder eine Staatsschrift abzufassen, und dann wieder

sich in exegetische Studien zu vertiefen, um einen Commentar, eine Uebersetzung für Froben oder Froschauer zu liefern, die nicht mit leeren Händen auf die Frankfurter Messe ziehen wollen. Dazu das Treiben und Drängen der Genossen! Bald soll er gegen die Wittenberger schreiben; bald schicken sie ihm ihre Schriften, deutsche und lateinische, damit er sie durchsehe und corrigire, aber auch um guten Druck und Einband sorge; bald offenbaren sie ihm ihre gelehrten oder seelenhirtlichen Scrupel. Für den Pfarrcurat in Arth soll er die erste und zweite Bitte des Paternoster in verständliches Deutsch bringen und erläutern, aber auf der Stelle, denn der Bote wartet drauf; Berthold Haller verlangt hodegetische Weisungen für die Lectüre des Neuen Testaments, ein andermal schreibt er um Zwinglische Predigten oder wenigstens Dispositionen; Sapidus aus Schlettstadt schickt ihm Schulthesen; der alte Landschreiber von Swyz begehrt erbauliche Bücher, sich und die Seinen „in christenlichen Dingen" zu unterrichten; der gute Bünzli möchte gern wissen, was es heiße: „Einige werden den Tod nicht sehen;" Balthasar Friedberg ex nidulo Waldshut will Auskunft über die Taufe; und Myconius endlich ist geradezu unerschöpflich in Fragen, Bedenken und Bitten. Wahrlich, Zwingli hatte Recht, wenn er sagt, er könne seine Schriften nicht feilen, sondern immer nur rohe Fragmente geben,*) und wenn er selbst von seinem opus postumum (der expositio christianae fidei) bekennt, es sei vix dicendis sudoribus zu Stande gekommen. Und doch ist bei alle diesem endlosen Andrang der Arbeiten und Sorgen noch zu erwägen, daß auch Zwinglis Gesundheit, trotz des rüstigen Körpers, nicht unerschüttert blieb. Die Pest hatte ihn hart mitgenommen: sein sonst ausgezeichnetes Gedächtnis versagte längere Zeit, er ward von Ohnmachten und Krämpfen befallen; dann peinigten ihn chronische Leber und Steinbeschwerden. Zwar ließ sich der starke Mann nicht leicht niederwerfen. Er nimmt etwa von dem Rosenzucker, den ihm Vadian geschickt, oder er versucht (was er sonst nie thut) einen Mittagsschlaf zu halten, und dann steht er wieder auf den Füßen, der „antiquus Zuinglius." So sehr er andern und namentlich den Freunden Maß auch im gelehrten Fleiße anräth, so wenig bindet er sich selbst daran. Uneingedenk seines eigenen Ausspruches, daß der vir bonus ein publicum bonum sei und sich also für das allgemeine Wohl zu erhalten habe, scheint er gerade in gesteigerter Thätigkeit Heilung oder doch Vergessen aller Uebel zu suchen, und er weist mit Lachen auf die Gesundheitspedanten und die Hämorrhoidarier hin, „qui quoties otium faciunt, aut metu concidunt aut laetitia exanimantur."

Wir haben lange bei diesen Einzelheiten verweilt, doch fürchten wir nicht, zu lange. Denn sie erst veranschaulichen doch ganz unmittelbar, was Zwingli seinem Volke geworden. Und so mag denn hier der geeignetste Ort sein, um noch darauf hinzuweisen, daß der Kreis seiner wissenschaftlichen Interessen sich keineswegs auf theologische und sprachliche Gelehrsamkeit beschränkte. Insbesondere erfreut Zwinglis lebendiger geschichtlicher Sinn, wie denn seine Belesenheit vorzugsweise eine geschichtliche ist und ihm ebensowohl für die Predigt als für eine verständnisvolle Schrifterklärung dienstbar wird. Mit unverkennbarer Vorliebe empfiehlt er daher die Lectüre der alten Historiker. Livius vor allen ist ihm als der beredte Panegyricus altrömischer Heldenzeit werth; aber er weist auch auf Sallust, Sueton, Cäsar, Curtius hin, während ihm unter den Griechen wiederum Plutarch obenan steht. Ihn bezeichnet er zugleich recht eigentlich als Schulautor, und indem er hinzusetzt „non tam ob stilum quam ob argumentum honestissimum torendus," deutet er damit auf jenen ethischen Enthusiasmus, den er gerade durch das Studium der Geschichte gepflegt und in der Darstellung derselben gewahrt wissen will. Mit Recht hebt ferner Mörikofer hervor, daß der große Blick für den Entwicklungsgang der Völker ein eigenthümlicher Vorzug Zwinglis gewesen und daß Aegidius Tschudi in der begeisterten Auffassung der vaterländischen Geschichte nur dem verehrten Lehrer gefolgt sei. Aber auch geographisches und naturkundliches Wissen mag Zwingli nicht

*) Vgl. den schönen Brief an Vadian vom 28. März 1524. Opp. VII. 334.

fremd geblieben sein. Wenigstens spricht sein langjähriger vertrauter Verkehr mit Vadian für diese Vermuthung, um zu schweigen von dem Antheil, den er an dem jungen Konrad Geßner genommen, und von einzelnen gelegentlichen Bemerkungen seiner Briefe und Schriften, die auf eine aufmerksame Beobachtung des Naturlebens hindeuten.

Lassen sich hiernach wenigstens einige der Mängel und Lücken des Lehrbüchleins ergänzen, so scheint freilich für andere um so weniger eine Ausgleichung oder Entschuldigung gefunden werden zu können. Ich meine die schon erwähnte Hintansetzung der ästhetischen Bildung und vornehmlich der Musik. Es ist bekannt, wie hoch Luther die letztere hielt. „Die Jugend," sagt er, „soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen; denn sie ist eine herrliche Gabe Gottes, nahe der Theologie;" und einen Schulmeister, der nicht singen kann, mag er nicht ansehen. Zwingli dagegen verbannt sie gleicherweise aus Kirche und Schule. Er spricht vom „Tempelgemurmel" und läßt die Orgeln abbrechen. Wie oft und wie bitter ist ihm diese herztödtende Härte vorgerückt worden! Aber man kann wohl sehen, wie Zwingli dazu kam. Es war der lateinische Gesang, es war der sinnliche Charakter der katholischen Kirchenmusik, den er wie eine Trübung des reinen Gottesdienstes fürchtete, und der ihn nun allerdings zum starresten Puritanismus trieb. So zeigt sich denn selbst hier nur die unbeugsame Consequenz seiner ethisch-praktischen Ueberzeugungen, und dieselbe darf vielleicht um so höher angeschlagen werden, je lebhafteren Einspruch dagegen Zwinglis eigene Neigung und Begabung erheben mußten. Denn daß Zwingli für sich selber der erfreuenden und tröstenden Muse bis zum Lebensende treu verblieb, ist schon früher ausgesprochen worden, und wir glauben hier nur noch die prächtige Art anführen zu sollen, in welcher er die geliebte Kunst gegen die Verkläger in Schutz nimmt. „Du haltst mir ouch für, lieber Faber, hofluten, gygen und pfyfen. Sag ich, daß ich nüts uf hofluten kann; du bist iro on zwyfel bas bericht; weiß nit, was es für ein musik ist; aber uf der luten und gygen, auch anderen instrumenten lernet ich etwa, kummt mir jez wol die kind ze schweigen. Aber du bist den schimpfen (dem Scherz) ze heilig. Darum wüß, daß David gar ein guoter harpfer gewesen, dem Saul die tüfelsucht gestündet hat. Warum schiltest du, das du weißt in den siben fryen künsten, dero du ein meigister bist, eer und namen haben, ouch von allen frommen nie g'scholten syn? Socrates, der alte, huob erst an jungen, do er im alter lernet harpfen. Nun hat doch din kilch (deine Kirche) nit allein die musik sunder ouch gloggenlüten für einen gottesdienst. Ich verärger mit miner musik nieman." — Ein ähnlicher Rigorismus, wie gegen die Musik, zeigt sich endlich in Zwinglis Stellung zu den bildenden Künsten. Aber auch hier hat er nur den götzendienerischen Misbrauch im Auge; und auch hier wiederum räumt er in Bezug auf sich ein, daß er „für andre Menschen lust hab in schönem gemälb und stehenden bilden" (Statuen). Scheint es doch, als sei er selber des Zeichnens kundig gewesen.*)

Ohne rechtfertigen zu wollen, was eben nur erklärt, höchstens entschuldigt werden kann, wenden wir uns schließlich zu Zwinglis gelehrten Bestrebungen zurück. Obgleich ihn sein kirchliches und staatsmännisches Wirken je länger, je mehr von der unmittelbaren Theilnahme an der Arbeit der Schule fernhielt, so ist doch ihm vor allen anderen die Blüte theologisch-philologischer Wissenschaft zu danken, um deretwillen Zürich bald als das schweizerische Athen gefeiert wurde. Seine exegetischen Werke wie einzelne seiner Streitschriften geben nicht bloß durch seltene Akribie und Sprachkenntnis, sondern noch mehr durch die Kunst scharfer, lichtvoller Zergliederung Muster. Offenbar aber waren dies Vorzüge, die er einzig und allein aus fortgesetzten Studien der Alten erwarb. Denn von ihnen hat er zu keiner Zeit abgelassen. Neben den Historikern nahmen die Philosophen, Plato zumal und die Stoiker, seinen eifrigsten Fleiß in Anspruch, und wo er in ihnen nicht gerade Stützpunkte seiner theologischen und politischen Anschauungen

*) Vgl. Opp. VII. S. 175. Indessen lassen die Worte des dort abgedruckten Briefes „Figuram (una cum illo) finxi" vielleicht auch andere Deutung zu.

findet, bedient er sich doch gern ihrer Terminologie, wie denn sogar im Lehrbüchlein Anklänge an die aristotelische Ausdrucksweise vorkommen. Wiederum von anderer Seite her begegnen seinem satirisch-humoristischen Zuge Aristophanes und Lucian; beide gehören zu seinen Lieblingsschriftstellern. Den gewaltigsten Eindruck aber macht Pindar auf ihn. Er hatte ihn etwa dritthalb Jahr später als das Lehrbüchlein, im Anfang 1526 nach der Textrecension des Ceporin herausgegeben. Allein während dort in der pädagogischen Schrift die classischen Studien noch fast ausschließlich unter dem theologischen Zwecke stehen und der jugendliche Leser aufs ernstlichste vor den Flecken und Anstößen*) in den Alten gewarnt wird, spricht die praefatio zum Pindar eine wahrhaft großartige Weite der Auffassung aus. In dem Preise des „Fürsten der Dichter" scheint Zwingli selbst zum Dichter zu werden. Da sei nichts, quod non sit doctum, amoenum, sanctum, dextrum, antiquum, prudens, grave, jucundum, circumspectum et undique absolutissimum ... ac mea quidem sententia nullus Graecorum auctorum sic videtur prodesse ad sacrarum litterarum intellectum .... adseveramus, pietatem ipsam ad eum secure mitti posse, tam sancta et casta sunt omnia. Ja man meint eine Stimme aus anderen Jahrhunderten zu hören, wenn er von der Wahrheit redet, die „bei jedem Volk und in jedem Zeitalter nach Maßgabe seiner Eigenthümlichkeit Gestalt gewinne." Nicht an Palästina ist die Religion und die Tugend gebunden; es giebt Berufene auch unter den Heiden; es giebt einen λόγος σπερματικός. Und so steht er denn nicht an, in jener vielberufenen Stelle der expositio fidei, im Sinne des freiesten Humanismus, den großen Heroen des Alterthums, selbst einem Herkules und Theseus, einen Antheil an der ewigen Herrlichkeit zuzusprechen. Man sieht, wohin ihn seine kühnen Ahnungen tragen. Aber dieselbe Klarheit, die ihn die Welt der Dinge mit sicherem Blick erfassen ließ, bewahrte ihn auch hier vor phantastischem Idealismus. Er glaubt an ein großes Reich des Lichts, er hofft auf den Sieg des Evangeliums; allein er weiß auch, daß dieser Sieg nur in langen, schweren Kämpfen errungen werden kann. Schon im J. 1520 schreibt er an Myconius: „Ecclesiam puto, ut sanguine parta est, ita sanguine instaurari, non alia via posse. Ego quod ad me attinet dudum devotus omne malum exspecto .... hoc unum Christum obtestans, ut masculo omnia ferre pectore donet et me figulinum suum rumpat aut firmet, ut illi placitum sit." Bald ward ihm die Ahnung, daß er selber zum Opfer fallen werde, zur gewißesten Ueberzeugung. „Tuus usque ad finem" schließt er in der Zeit des Wiedertäufertumults einen Brief an Vadian, und ähnliche Wendungen mögen sich später noch öfter finden. Allein weit gefehlt, daß er auch nur einen Augenblick gewankt oder gezagt hätte. Vorwärts! Durch! ist sein Wahlspruch; „wir habend die Hand an den pfluog gelegt; nüt dann für! für! Wir müssend den sun Gottes verjähen (bekennen) vor den menschen, soll er uns bym vater verjähen!"

Das Jahr 1531 brachte die Entscheidung. Es hatte friedlich, ja fröhlich begonnen. Gerade am 1. Januar und wohl zur Feier desselben ließ Zwingli, noch einmal ganz den innersten liebsten Neigungen folgend, von einer Schaar jüngerer Freunde und Schüler den aristophaneischen Plutos in dem sogenannten vaporarium (heizbaren Lesezimmer) der Chorherren aufführen. Er selber hatte eine musikalische Begleitung dazu componirt. Unter den Mitspielern befand sich außer Binder, Geßner und anderen auch Gerold, der inzwischen zum Manne gereift und Mitglied des großen Raths geworden war. Wie beide, Vater und Sohn, hier in edlem, heiterem Spiel vereint, sich und die lauschenden Mitbürger ergetzten, so sollten beide, noch ehe die Jahressonne untergieng, auf einem anderen Schauplatz in Noth und Tod zusammen stehen und fallen. — Am 11. October zogen die Züricher zum Kampfe gegen die fünf katholischen Kantone, deren Heerhaufen bis Kappel vorgedrungen waren, in der Nachhut Zwingli, „eques et armatus pro more nostro." Als

*) Der christliche Jüngling müße ungerührt und unverlockt daran vorübergehen, wie Odysseus an den Sirenen: haec audis, ut caveas, non ut capias.

sein Pferd strauchelte, erkannten die Freunde das warnende Omen; er aber sprach: „Biderben Leute, seid tröstlich und fürchtet euch nicht. Müßen wir gleich leiden, so ist die Sache doch gut. Befehlet euch Gott, der kann unser und der Unsrigen pflegen. Gott walte über sie.“ Nach kurzem, hartem Ringen, in dem wohl die Hälfte des Züricher Häufleins blieb, ward Zwingli von einem Steine getroffen, eben da er einem Schwerverwundeten Trost zusprach. Er sank auf die Knie, bis ihn ein paar Lanzenstiche zu Boden streckten. „Den Leib können sie tödten, doch die Seele nicht!“ Das waren seine letzten Worte. Nur seine Lippen bewegten sich noch wie im stillen Gebete. In dieser Lage (erzählt Hagenbach) trafen ihn mehrere Altgläubige und fragten ihn, ob er beichten und die Heiligen anrufen wolle. Zwingli schüttelte den Kopf. „So stirb denn, hartnäckiger Ketzer!“ rief der Hauptmann Vockinger von Unterwalden und gab ihm den Todesstreich. Hans Schönbrunner aber, auch einer der Gegner, ehemals Conventsherr zu Kappel, trat herzu, neigte sich über den Todten und sprach unter Thränen: „Welches auch dein Glaube gewesen, ich weiß, daß du ein redlicher Eidgenosse warst!“

Literatur: Zwinglis Werke (deutsche und lateinische). Erste vollständige Ausgabe durch Melchior Schuler und Johannes Schultheß. Zürich 1828—1842, 8 Bände und 1 Supplementband 1861. (K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. 3. S. 69.) — Abgesehen von dem kurzen Lebensabriß Zwinglis, den Oswald Myconius gab (De D. Huldrichi Zwinglii fortissimi herois ac theologi doctissimi vita et obitu), sind sich in diesem Jahrhundert eine Reihe tüchtiger Biographieen und geistvoller Charakteristiken gefolgt: Casp. Heß, 1810; Melchior Schuler 1818; Raget Christoffel 1857; Heinr. Lang 1872 (in dessen „religiösen Charakteren“); K. Braune 1873 („die Reformation und die drei Reformatoren“); sie alle aber in Reichhaltigkeit und gediegener Durcharbeitung übertreffend J. C. Mörikofer (Ulrich Zwingli nach den urkundlichen Quellen) 2 Bde. 1867, 1869. Dazu kamen für die vorliegende Skizze, die alles eigentlich theologische auszuschließen hatte, die feinsinnigen „Zwinglistudien“ von Herm. Spörri, 1866; endlich der interessante Vortrag von Arnold Hug über die „Aufführung einer griechischen Komödie in Zürich.“ 1874. — Einzelne, besonders den Kanton Zürich betreffende Schriften und urkundliche Sammlungen, wie z. B. von J. J. Wirz und andern, die mir leider unzugänglich waren, dürften zu einer genügenden Darstellung und Würdigung der pädagogischen Verdienste Zwinglis noch manchen Beitrag liefern.

Herm. Masius.

Italien. Die Beschreibung der italienischen Schulzustände, welche wir den Lesern der Encyklopädie im Nachstehenden vorlegen, beschränkt sich auf die Darstellung der seit dem Jahre 1859 (nach der großen politischen Umwälzung, die das jetzige Königreich Italien schuf) getroffenen Schuleinrichtungen, und verzichtet auf eine eingehende Besprechung der Vergangenheit, umsomehr, als die Anordnungen, auf denen heutzutage das italienische Schulwesen beruht, beinahe keine Verbindung mit den vorhergehenden haben, sondern als die Einführung eines in Wirklichkeit neuen Systems zu betrachten sind. Wir sagen absichtlich „Einführung,“ denn, wenn man die Gesetze und Regulative der heutigen italienischen Schulen genau betrachtet, so kann man leicht erkennen, daß die der deutschen und französischen Schulen ihnen als Muster gedient haben.

Um den öffentlichen Unterricht in Italien sah es, noch vor wenigen Jahren, sehr traurig aus. Selbst in den damals zum österreichischen Kaiserthum gehörigen Provinzen (im lombardisch-venetianischen Königreich) war der Mangel an Schulen und die geringe Wirksamkeit derselben zu Begründung einer tieferen Bildung zu beklagen. Die natürliche Begabung des Volkes ersetzte theilweise den bedauernswerthen Mangel an Schulen; hie und da fehlte es auch nicht an lobenswerthem Streben nach dem Besseren; es fehlte nicht an emsigen und gelehrten Männern. Die exacten Wissenschaften insbesondere wurden auf den Universitäten ernstlich und mit gutem Erfolg betrieben. Aber die allgemeine Bildung war ohne Zweifel in großem Verfall. Die Schulen folgten nicht dem Fortschritt der philosophischen und kritischen Studien; vielmehr standen sie ihm mehren-

theils im Wege und bekämpften ihn. Die literarischen Studien wurden nach den alten Normen der Jesuitenschulen und fast immer mit der Abzweckung auf die Rhetorik betrieben; von Real- und Gewerbeschulen gab es in einigen Provinzen, wie in der Romagna, in Neapel und Sicilien, keine Spur; in den anderen Landestheilen war ihre Anzahl sehr beschränkt und die wenigen vorhandenen waren noch dazu unvollkommen. In Mittel- und Unteritalien war der Elementarunterricht fast ausschließlich den Mönchen und Nonnen überlassen und so beschränkt, daß der größte Theil des Volkes weder lesen noch schreiben konnte. Die Schande und den Schaden solcher Zustände fühlten am lebhaftesten die höheren Bevölkerungsclassen und das Bürgerthum, welche, wie bekannt, den wichtigsten Antheil an der politischen Umwälzung Italiens hatten, und in deren Hände die Regierung des neuen Staates eigentlich gekommen ist. Eine ihrer ersten Bemühungen war es, für die Stiftung neuer Schulen oder die Verbesserung der schon vorhandenen zu sorgen. Regierung, Provinzen, Gemeinden und Privatpersonen scheuten keine Mühe und sparten keine Kosten, um einen umfassenderen und gründlicheren Unterricht so gut wie möglich zu befördern. Es braucht für die, welche der italienischen Bewegung der letzten Jahre aufmerksam gefolgt sind, kaum bemerkt zu werden, daß einer der Hauptzwecke welche die neue italienische Schuleinrichtung verfolgte, die Säcularisirung des Unterrichtes war, als natürliche Reaction gegen das lange und gewiß nicht wohlthätige Uebergewicht, welches die klerikalen Elemente gehabt hatten. Und daß diese Säcularisirung den Gesinnungen und der Ueberzeugung der einflußreichsten Stände entsprach, sehen wir daraus, daß an vielen Orten in den Volksschulen der Religionsunterricht den ordentlichen Laienlehrern anvertraut ist, während das Gesetz den Gemeinden gestattet, ihn einem Geistlichen zu übertragen.

Daß die Neugestaltung des öffentlichen Unterrichts mit Entschlossenheit unternommen und mit anhaltender Sorgfalt fortgeführt wurde, bezeugen uns die in den letzten 14 Jahren veröffentlichten officiellen und Privatwerke und Studien über das Schulwesen Dieselben bilden eine reichliche, der Aufmerksamkeit des Fachmanns zu empfehlende Literatur, in welcher es an Gutem nicht fehlt. Es wäre zu weitläufig, ein vollständiges Verzeichnis derselben aufzustellen. Wir beschränken uns darauf, einige der bedeutendsten auf Befehl der Regierung oder des Parlaments herausgegebene Schriften zu nennen:

1. Ueber die Zustände des öffentlichen Unterrichts im Königreich Italien (allgemeiner Bericht an den Minister. Mailand 1865). — 2. Documente über den Elementarunterricht im Königreich Italien (drei Theile und einen Anhang umfassend. Florenz 1868—70; Rom 1872—73). — 3. Bericht des Ackerbau-, Handels- und Industrie-Ministers über die Realschulen, die Gewerbe-, Navigations-, Ackerbau- und Bergwerksschulen (Turin 1862). — 4. Die Realschulen in Italien (Bericht des Ministers. Florenz 1869). — 5. Die Bilanzen des Unterrichtsministeriums (in den Acten der Deputirtenkammer). — 6. Jahrbuch des öffentlichen Unterrichts (auf Kosten und Veranstaltung des Ministeriums jährlich herausgegeben). — 7. Gesetzbuch des öffentlichen Unterrichts (Saluzzo 1870). Es enthält die gegenwärtig jährlich in den verschiedenen vom Unterrichtsministerium abhängigen Schulen gültigen Gesetze und Ordnungen.

Ausserdem giebt es viele andere von der Regierung, von den Provincial- und Gemeindebehörden und von den Schulanstalten selbst herausgegebene Berichte und Sammlungen von Nachrichten und Documenten, die zur Belehrung über alle Arten von Schulen und allerlei dem öffentlichen Unterricht angehörende höhere und niedere Stiftungen dienen. Sicherlich eine werthvolle Sammlung von Materialien, die der Fachmann in allen bedeutenderen Bibliotheken Italiens finden kann, und die ihm den hohen Grad von Fürsorge bezeugen können, welche die Behörden und Privatpersonen in Italien der Hebung des öffentlichen Unterrichts widmen. Unter den allgemeinen Arbeiten dürfen wir das unter dem Titel L'Italia Economica (Rom 1873) herausgegebene Werk nicht mit Stillschweigen übergehen, welches (S. 231—336) viele wohlgeordnete Nachrichten über alle Schulen des Königreichs nebst guten statistischen Uebersichten darbietet. Ein Theil dieser

Arbeit ist von Prof. Aristide Gabelli, einem in Schulsachen sehr kundigen Mann und competenten Richter, verfaßt worden, und wir wollen das Buch dankbar erwähnen, da dasselbe uns bei gegenwärtiger Uebersicht sehr zu Statten gekommen ist.

Ehe wir nun zur Beschreibung der einzelnen Abstufungen der Schulen fortschreiten, schicken wir einige Andeutungen über die den Schulunterricht und die Schulverwaltung bestimmenden Gesetze und über die auf den Staat entfallenden Kosten für das Schulwesen voraus.

Die vom Unterrichtsministerium abhängigen Lehranstalten zerfallen in 4 Classen, je mit verschiedenen Unterabtheilungen.

I. Der Primärunterricht umfaßt a) die eigentlichen Elementarschulen; b) die Schulen, welche die Ausbildung der Lehrer bezwecken, Normal- und Magistralschulen genannt; c) die höheren Töchterschulen; d) die Mädchenerziehungsanstalten, wovon jedoch einige, sowie die Töchterschulen, einen Unterricht ertheilen, der die Grenzen des elementarischen überschreitet.

II. Der classische und Real-Secundärunterricht umfaßt a) die Gymnasien und Lyceen, b) die eigentlichen Realschulen, ausgenommen die Oberrealschulen, welche vom Handels- und Ackerbau-Ministerium abhängig sind; c) die den Gymnasien und Lyceen zugehörigen Nationalconvicte.

III. Der höhere Unterricht umfaßt a) die Universitäten oder Hochschulen; b) die polytechnischen Schulen.

IV. Die Institute, welche der Bildung hülfreiche Dienste leisten oder einen ganz speciellen Unterricht ertheilen: a) die Bibliotheken; b) die Archive; c) die wissenschaftlichen und literarischen Akademien; d) die Kunstsammlungen und Alterthumsmuseen; e) die Kunst- und f) die musikalischen Akademien.

Der Unterricht aller Stufen (Primär-, Secundär- und höherer Unterricht) wird durch das unter dem Namen des Ministers »Legge Casati« bekannte Gesetz vom 13. Nov. 1859 normirt. Zwar giebt es noch in vielen Provinzen, in Toscana, Emilia, in den Marken, in Umbrien, Sicilien, in den neapolitanischen und venetianischen Provinzen besondere von den verschiedenen königlichen Statthaltern vor der Vereinigung publicirte Gesetze, welche noch in Ansehen stehen. Jedoch haben alle diese Gesetze das vom Jahr 1859 zur Grundlage, und weichen nicht sowohl hinsichtlich der Grundsätze, als hinsichtlich einiger Verfügungen von untergeordneter Bedeutung davon ab; man kann also sagen, daß der Unterricht im ganzen Königreiche durch ein einziges Gesetz regulirt wird.

Jede Art von Lehranstalten hat ferner eine eigene Schulordnung: die Elementarschulen die Regulative vom 15. Septbr. 1870, die Secundärschulen die vom 1. Septbr. 1867; dieselben sind übrigens durch nachherige Verfügungen theilweise modificirt worden. Allgemeine Verfügungen, Regulative und Gesetze sind in dem neuen zu Saluzzo im J. 1870 herausgegebenen Gesetzbuch des öffentlichen Unterrichts zu einer vollständigen Sammlung zusammengefaßt.

Die Schulverwaltung — die Universitäten ausgenommen, wovon anderweitig die Rede sein wird — wurde durch die im ganzen Königreich gültigen Decrete vom 22. Sept. und 21. Nov. 1867 geordnet. Eine jede der 69 Provinzen, in welche der Staat eingetheilt ist, besitzt als obere Schulbehörde einen Schulrath, welcher aus dem Präfecten als Präsidenten, dem Provveditore agli Studi (Studienaufseher) als Vicepräsidenten, und aus sechs Räthen besteht, von denen zwei vom Ministerium, zwei von der Provincialdeputation und zwei vom Municipium des Hauptortes ernannt werden. Dieser Rath, welchem die Aufsicht über alles gebührt, was den Primär-, Magistral-, classischen und technischen Unterricht betrifft, versammelt sich nach dem Gesetz zweimal des Monats. Er sorgt für die Beobachtung der Gesetze und der vorgeschriebenen Schulordnungen; untersucht und billigt den vorläufigen Kostenüberschlag der öffentlichen Lehranstalten; bestätigt die von den Gemeinden getroffenen Ernennungen der Elementarlehrer; schlägt dem Ministerium die Einrichtungen vor, die er zum Gedeihen des Unterrichts für zweckmäßig hält, sowie auch

die den Gemeinden und Lehrern anzuweisenden Unterstützungen; wacht über den Privatunterricht u. s. w. Was den classischen und technischen Unterricht anbelangt, so hält sich der Rath durch den Provveditore agli Studi in Verbindung mit dem Präses der Lyceen und Gymnasien und mit den Realschuldirectoren. Was den Elementarunterricht betrifft, so übt er seine Aufsicht vermittelst der Bezirksinspectoren aus, deren es im ganzen Königreich, einen auf jedem Bezirk gerechnet, 284 sein sollten.

Der erste Voranschlag über den Gesammtaufwand für den Unterricht für 1873 beläuft sich auf 17,572,499 italienische Lire (Franken), oder, wenn man 269,825 L. außerordentliche Kosten dazu rechnet, auf 17,842,324 Lire, welche unter die verschiedenen Verwaltungs- und Unterrichtszweige vertheilt werden wie folgt:

Centralverwaltung (Ministerium)	Lire	370,900
Provincialverwaltung (Provveditori, Inspectoren) . . .	„	548,130
Universitäten und andere höhere Unterrichtsanstalten . .	„	6,231,934
Ordentlicher Aufwand für Archive	„	226,051
Gelehrtenanstalten oder wissenschaftliche und literarische Institute und Gesellschaften	„	860,638
Schöne Künste	„	1,914,891
Secundärunterricht, classischer und technischer	„	4,582,059
Magistral- und Elementarunterricht	„	2,700,272
Verschiedene Kosten	„	137,624
Außerordentlicher Aufwand	„	269,825
Aus der Bilanz des Ackerbau-, Industrie- und Handelsministeriums muß man noch hinzufügen für Realinstitute und besondere Schulen	„	697,640
Handelsinstitute und Navigationsschulen	„	77,089
Höhere besondere Institute	„	249,000
Beisteuern an die Gewerbeschulen	„	56,950
	Total Lire	18,883,023

I. Primärunterricht.

a) Elementarschulen. Nach dem Gesetz vom 13. Nov. 1859 und dem Reglement vom 15. Sept. 1860 hängt der Elementarunterricht, obwohl von der Regierungsbehörde beaufsichtigt, von den Gemeinden ab, welche die Schulkosten tragen und die Lehrer besolden. Der Elementarcurs ist in vier Jahre getheilt und umfaßt zwei Stufen, die höhere und die niedere, eine jede aus zwei Classen bestehend. In jeder Gemeinde, deren Seelenzahl 500 übersteigt, ist die Gründung einer Knaben- und einer Mädchenschule der niederen Stufe geboten. Die Gemeinden, welche über 4000 Einwohner zählen, sind zur Gründung einer vollständigen Knaben- und Mädchenschule (d. h. mit den zwei oberen Classen) außer einer dem Bedürfnis entsprechenden Anzahl unterer Classen verpflichtet. In den Marktflecken oder Theilgemeinden, deren Bevölkerung nicht 500 Seelen erreicht, beschränkt sich die Verpflichtung auf die Errichtung einer gemischten Schule für beide Geschlechter, wenn wenigstens 50 schulpflichtige Kinder da sind. Uebrigens hat das Gesetz die allgemeine Grundregel festgestellt, daß die Schulen in jeder Gemeinde für das Bedürfnis der Bevölkerung hinreichend sein müßen.

Geht man hievon aus, so wird es wohl kaum nöthig sein zu sagen, daß das Gesetz bezüglich der Anzahl der Schulen noch nicht ganz durchgeführt ist.

Jedoch sind infolge der unaufhörlichen Sorgfalt der Regierung und der Provincial-Schulbehörden die von Jahr zu Jahr gemachten Fortschritte sehr bedeutend und es wird, wie aus den nachstehenden Ziffern zu ersehen ist, keine lange Zeit erforderlich sein, um die gesetzlich bestimmte Zahl der Schulen zu erreichen; besonders wenn man auch die Privatschulen dazu rechnet, welche von den Gemeinden nicht abhängig sind und dennoch zur Verbreitung des Unterrichts gleichfalls ihren Theil beitragen.

Die Anzahl der öffentlichen Tagsschulen (Municipalschulen) wurde für das Jahr 1872 auf 34,213, nemlich 18,243 Knaben-, 12,732 Mädchen- und 3238 gemischte Schulen berechnet. Nimmt man noch 9167 Privat-Tagsschulen hinzu, so ergiebt sich als Gesammtzahl der Schulen 43,380. Daraus folgt, daß, wenn man nach den vorhandenen annähernd richtigen Ergebnissen der Volkszählung von 1871 die Gesammtbevölkerung Italiens auf etwa 27 Millionen berechnet, durchschnittlich im ganzen Königreiche auf 620 Einwohner je eine Schule kommt. Es muß aber bemerkt werden, daß die Durchschnittszahlen, welche ja bei jedem Lande keinen absoluten Werth haben, in Italien wegen der allzugroßen Ungleichheit der verschiedenen Landestheile rücksichtlich der klimatischen Verhältnisse, des Vermögens, der Sitten, der Traditionen, der Geschichte noch bedeutendere Fehler zur Folge haben können.

So kommt denn in der Provinz Novara im Durchschnitt eine Schule auf 368 und in der Provinz Turin eine auf 355 Einwohner, während sich in Basilicata eine Schule auf 1304 und in Calabrien eine auf 1400 Einwohner ergiebt. — Die Zahl der Schulen nimmt, wenn man von den nördlichen und westlichen Provinzen Italiens (Turin, Novara, Como, Bergamo und Sondrio) zu den mittäglichen schreitet, stufenweise ab. Die Provinzen Mittelitaliens (Emilia, Toscana, die Marken und Umbrien) nehmen auch bezüglich der Zahl der Schulen die mittlere Stelle ein, d. h. sie nähern sich am meisten der Durchschnittszahl: eine Schule auf 600 Einw. So kommt z. B. in der Provinz Florenz eine Schule auf 591 Einw. In ähnlichen Verhältnissen befinden sich die venetianischen Provinzen, die, sowohl wegen dieser als auch wegen anderer Umstände, welche einen Schluß auf die Höhe der Bildung gestatten, mit den Provinzen Emilia und Toscana auf gleicher Stufe stehen.

Uebrigens sind die öffentlichen Tagsschulen (Municipalschulen) und die Privat-Tagsschulen nicht die einzigen Schulen im Königreich, in denen Elementarunterricht ertheilt wird. Es sind auch noch 9809 Abendschulen für Erwachsene hinzuzurechnen, worin der Unterricht gewöhnlich von denselben Lehrern und in den nemlichen Schulzimmern ertheilt wird, und überdies noch 4743 Sonntagsschulen, nebst circa 400 in den Erziehungsanstalten befindlichen Privatschulen. Addirt man diese zu den obenbesprochenen 43,380, so ergiebt sich eine Gesammtziffer von mehr als 58,000. Obwohl nun diese Schulen nicht gleichmäßig über das ganze Königreich vertheilt sind, so darf man doch aus den obigen Angaben die Folgerung ziehen, daß jeder, der nach Unterricht begierig ist, gegenwärtig in Italien die Gelegenheit hat, sich denselben zu verschaffen.

Die Theilgemeinden ausgenommen, welche gemischte Classen haben, werden die Schulen nach den Geschlechtern geschieden; der Unterricht wird von Lehrern und Lehrerinnen ertheilt; wobei jedoch zu bemerken ist, daß an einigen Orten, besonders in Oberitalien, auch die niederen Knabenclassen in den Städten mit gutem Erfolge Lehrerinnen anvertraut sind.

Um von einer unteren Classe zur höheren abzugehen, muß man die Prüfung am Ende des Schuljahrs mit genügendem Erfolge bestanden haben; wer sie nicht gut besteht, hat den Jahrescurs zu wiederholen.

In den meisten Provinzen fallen von der Schulzeit zwei Stunden auf den Vormittag, zwei Stunden auf den Nachmittag. Doch ist in einigen Städten und in mancher Dorfschule, wo die Kinder aus zerstreuten und entfernten Wohnungen zusammenkommen, die Schulzeit ununterbrochen; in diesem Falle wird eine Erholungspause gestattet.

Das Gesetz schreibt nicht ausdrücklich einen Director für jede Elementarschule vor, da die Directionsbefugnisse einer von der Gemeinde erwählten Person, die den Titel eines Oberschulaufsehers (Sopraintendente scolastico) hat und dieses Amt unentgeltlich bekleidet, übertragen werden. In den Städten hingegen, wo die Schulen stark bevölkert sind, haben sie besondere unter der Aufsicht des Sopraintendente stehende Directoren. Die Schülerzahl darf gesetzlich in jeder Classe 70 nicht übersteigen. Ist die Anzahl der

eingeschriebenen größer, so wird eine Nebenclasse gebildet, welche einem vom ordentlichen Lehrer der Classe abhängigen Unterlehrer anvertraut wird.

Mit dem Religionsunterricht wird gewöhnlich der Classenlehrer beauftragt; die Gemeinden können ihn aber auch den Geistlichen überlassen. Für die Elementarschulen sind keine religiösen Uebungen, das Gebet vor der Schule ausgenommen, vorgeschrieben. In den höheren Classen ist der Religionsunterricht nicht obligatorisch. Für die einzelnen Unterrichtsgegenstände hat man verschiedene von der betreffenden Schulbehörde vorgeschriebene Lehrbücher, für den Religionsunterricht den von dem Bischof der Diöcese gebilligten Katechismus. Die Lehrbücher für die anderen Unterrichtsgegenstände werden aus dem jedes Jahr vom Provincialschulrath nebst dem Schulcalender herausgegebenen Verzeichnis gewählt.

Das Schuljahr beginnt in der Regel in der Mitte des October und reicht bis zur Mitte des August. Doch kommen je nach den landwirthschaftlichen und klimatischen Verhältnissen der verschiedenen Landestheile viele Abweichungen hievon vor. Jedenfalls beträgt die Ferienzeit immer wenigstens zwei Monate. Das Schuljahr ist in zwei Halbjahre getheilt und am Ende jedes Halbjahres wird ein Examen gehalten.

Der Lehrplan oder das Elementarunterrichtsprogramm für eine vollständige Schule ist nach dem Reglement vom 17. Sept. 1860 folgendes:

A. Erste Classe. Untere Abtheilung.

Religion. Von dem Lehrer mündlich ertheilte Katechismuslectionen über die hauptsächlichsten Religionswahrheiten. — Italienische Sprache. Stufenweise Buchstabirübungen. Erklärung der vorgelesenen Wörter. Schreiben sylbenweise dictirter Wörter. — Rechnen. Numeriren (Zählen). Uebung im Kopfrechnen (Addiren und Subtrahiren bis 20).

Erste Classe. Obere Abtheilung.

Religion. Katechismusunterricht in den hauptsächlichsten Religionswahrheiten. Ganz kurze Erzählungen aus der biblischen Geschichte. — Italienische Sprache. Stufenmäßige Uebungen im Syllabiren und im fertig Lesen im Lesebuch. Erklärung der darin enthaltenen Wörter und Sätze. Schreiben nach Vorschriften. Fortgesetztes Dictirtschreiben. Orthographie, Regeln und praktische Uebungen. — Rechnen. Uebungen in den vier Rechnungsarten im Kopf. Schriftliche Uebungen im Zahlenschreiben, Addiren, Subtrahiren bis 100. Gedächtnisübungen.

B. Zweite Classe.

Religion. Diöcesankatechismus. Biblische Geschichte von der Schöpfung der Welt bis zur Befreiung der Juden aus der Knechtschaft in Egypten. — Leseübungen. Fertig Lesen im Lesebuch. Erklärung des Inhalts. — Italienische Sprache. Fortsetzung der Dictirübungen. Orthographieregeln. Stufenweise kalligraphische Uebungen. Lehre vom Satze und dessen Bestandtheilen. Redetheile. Abwandlung der Hülfszeitwörter, der regelmäßigen und einiger der gewöhnlichsten unregelmäßigen Zeitwörter. Grammatikalische Analyse. Freie schriftliche oder mündliche Wiedergabe kurzer vorgetragenen Stücke. — Rechnen. Fortsetzung der Uebungen im Kopfrechnen. Zählen, Addiren, Subtrahiren und Multipliciren von ganzen Zahlen und Decimalzahlen. Dividiren der ganzen Zahlen mit nicht mehr als zweiziffrigem Divisor. Kenntnis der gesetzlichen Maße nach dem metrischen System. Gedächtnisübungen.

C. Dritte Classe.

Religion. Diöcesankatechismus. Biblische Geschichte vom Auszug aus Egypten bis zur Theilung des jüdischen Reiches. — Lectüre und Erklärung des Lesebuches Kurze Auslegung der Pflichten des Menschen, Vorbegriffe aus der physischen Geographie. — Italienische Sprache. Wiederholung des in der zweiten Classe behandelten grammatischen Stoffes. Abwandlung der unregelmäßigen und unvollständigen Zeitwörter. Regeln und hauptsächlichste Ausnahmen bei der Anwendung der Redetheile

Mündliche und schriftliche Uebungen in der grammatikalischen Analyse einfacher und zusammengesetzter Sätze. Stufenweise Compositionsübungen über gegebene Stoffe, Themate nach bestimmten Mustern. Kurze Erzählungen. Leichte Beschreibungen. Gewöhnliche Briefe mit besonderer Rücksicht auf die Orthographie. Fortgesetzte kalligraphische Uebungen. — Rechnen. Wiederholung der in der zweiten Classe erlernten vier Rechnungsarten. Vollständiger Unterricht in der Division der ganzen Zahlen und der Decimalbrüche. Verwandlung der gewöhnlichen Brüche in Decimalbrüche. Geometrische Vorkenntnisse zur Erlernung des metrischen Systems und kurze Erklärung desselben. Gedächtnisübungen.

D. Vierte Classe.

Religion. Diöcesankatechismus. Biblische Geschichte von der Theilung des jüdischen Reichs bis zur Ankunft des Erlösers. Auslegung der Hauptthatsachen des Neuen Testaments. — Lectüre und Erklärung des Lesebuches. Menschen- und Bürgerpflichten mit besonderer Rücksicht auf die Grundverfassung des Königreichs. Merkwürdigste Begebenheiten der vaterländischen Geschichte. Elemente der für die gewöhnlichen Lebensbedürfnisse verwendbaren Naturkenntnisse. — Italienische Sprache. Wiederholung der Grammatik. Vollständige Erklärung der grammatischen Regeln nebst den Ausnahmen, und praktische Uebungen dazu. Regelmäßige und unregelmäßige Wortfolge. Sprachfiguren. Normen über die hauptsächlichsten Arten von Aufsätzen. Moralische und historische, vorzüglich aus der vaterländischen Geschichte genommene Erzählungen. Beschreibungen. Fabeln. Briefe und andere am meisten gebräuchliche Aufsätze. Fortschreitende kalligraphische Uebungen. — Rechnen. Wiederholung der in den vorherigen Classen gelernten vier Rechnungsarten. Kurze Erklärung der Proportionen und ihrer wesentlichen Eigenschaften. Einfache Regeldetri. Elemente der wirthschaftlichen Buchführung. Wiederholung des metrischen Systems und der sich darauf beziehenden Kenntnisse. Flächenmaß. Zeichnen der hauptsächlichsten geometrischen Figuren. Gedächtnisübungen.

Die Lehrer der Elementarvolksschulen werden, wie oben gesagt, von den Gemeinden angestellt, allein ihre Ernennung ist der Genehmigung des Provincialschulraths unterworfen. Die Gemeinden sind befugt, die Dauer des Amtsvertrags nach Uebereinkunft mit den Lehrern festzusetzen; in Ermanglung eines ausdrücklichen Vertrages führt der Lehrer sein Amt gesetzlich 3 Jahre, nach deren Ablauf den Gemeinden das Recht zusteht, ihn ohne Anführung irgend eines Grundes zu entlassen. Die Lehrerbesoldungen sind auf Grund der Gliederung der Schulen gesetzlich festgestellt und gehen stufenweise von 500 Franken bei der untersten Classe der Dorfschulen bis 1200 Fr. bei der ersten Classe der städtischen. Der Gehalt der Lehrerinnen kann gegenüber von dem der Lehrer um ein Drittel verringert werden. Da die Erfahrung bewiesen hat, daß diese Dienst- und Gehaltsverhältnisse keineswegs hinreichend sind, um stets taugliche Lehrer und Lehrerinnen für die Elementarschulen zu erhalten, so sorgt der zweckmäßige neueste Schulgesetzentwurf für die Hebung des Schullehrerstandes durch Verlängerung der Amtsverträge, Erhöhung der Besoldungen der Dorfschullehrer und Aufhebung des Unterschieds zwischen dem Gehalt der Lehrer und der Lehrerinnen.

Da die Lehrer gesetzlich je nur auf drei Jahre ernannt und folglich nicht als festangestellte Beamte betrachtet werden, so wurde natürlich auch für deren Pensionirung nicht gesorgt. Doch ist es in vielen Städten und in einigen Hauptgemeinden als Grundsatz angenommen, daß der Lehrer nach einer bestimmten Probezeit als förmlich angestellt betrachtet werden soll, und manche Stadt, wie z. B. Mailand, hat schon gesetzlich das Pensionsrecht nach einer gewißen Anzahl Dienstjahre für Lehrer festgesetzt.

Zu den verschiedenen Hülfsmitteln, worauf gegenwärtig die Regierung zur Hebung des Schullehrerstandes bedacht ist, gehört auch die Pensionirung der Elementarlehrer, welche natürlich den Gemeinden zur Last fallen sollte. Aber eben darum bietet diese Frage in Anbetracht der schlechten ökonomischen Zustände vieler Gemeinden, denen schon

die Unterhaltung der Schulen ſchwer fällt, viele Schwierigkeiten dar und wird nicht ſo bald gelöst werden können.

Die Zahl der Elementarlehrer in den öffentlichen und privaten Tagsſchulen (Knaben-, Mädchen- und gemiſchten Schulen) des Königreichs betrug 43,505. Dieſe Zahl könnte im Verhältnis zu der der Schulen etwa gering erſcheinen; allein es iſt zu bemerken, daß die Schulen, wenn auch zufälligerweiſe der Lehrer nicht vorhanden iſt, auf den Tabellen figuriren. Obige Geſammtzahl beſtand aus 23,479 Lehrern und 20,028 Lehrerinnen; hievon waren 30,465 mit einem wirklichen Zeugnis (Diplom) verſehen, und den übrigen 13,040 war es nur unter der Bedingung proviſoriſch geſtattet zu unterrichten, daß ſie die Prüfungen beſtehen. Der größte Theil derer, die kein Diplom haben, gehört den Privatſchulen an, und die ohne Patent verhalten ſich zu denen mit Patent wie 3 : 7. In den öffentlichen Gemeindeſchulen dagegen ſind es kaum 1 : 4 bei den Lehrern und 1 : 5 bei den Lehrerinnen. Weiteres über dieſe Verhältniſſe ſ. unten bei der Beſprechung der Normal- und Magiſtralſchulen.

Der Elementarunterricht iſt in Italien allgemein verbindlich und unentgeltlich. Kraft des Geſetzes vom 13. Nov. 1859 umfaßt die Schulpflichtigkeit die Kinder beider Geſchlechter vom 6. bis in das 12. Jahr; und die Schulordnung vom 15. Sept. 1860 bedroht die Eltern und Vormünder, die es verſäumen, ihre Kinder in die Volksſchulen einſchreiben zu laſſen, mit Polizeiſtrafen, ſo lange ſie nicht nachweiſen können, daß ſie für den Unterricht derſelben anderweitig Sorge tragen. Freilich wurde dieſe geſetzliche Verfügung niemals in Ausübung gebracht, theils weil das Geſetz ſelbſt die Anwendungsweiſe nicht genau beſtimmt und die mit der Strafvollziehung u. ſ. w. beauftragten Behörden nicht bezeichnet, theilweiſe aber kommt die Hintanſetzung dieſer Pflicht und das Zaudern, dieſelbe wirkſam zu machen, aus der Beſorgnis her, die Zwangsmittel möchten den Unterricht wenigſtens in einigen Provinzen verhaßt machen. Bei anderen hat bis jetzt auch die Hoffnung viel vermocht, es werde hinreichend ſein, den Unterricht darzubieten, damit derſelbe von der Bevölkerung freiwillig aufgeſucht würde, und alle Sorgen der Gemeinden und der Regierung ſollten ſich dahin richten, ihn zu erweitern und zu verbeſſern. Gleichwohl hat die Erfahrung gezeigt, daß veraltete Gewohnheiten ſchwer zu überwinden ſind; um die ländlichen Bevölkerungen dazu bringen zu können, daß ſie die Schulen beſſer benützen, iſt es nothwendig denſelben einigen Zwang anzuthun.

Die Anzahl der im Schuljahre 1871—72 bei den 43,380 Volks- und Privatſchulen (Knaben-, Mädchen- und gemiſchte Tagsſchulen) eingeſchriebenen Zöglinge betrug 1,745,467, wovon 1,553,389 den Volks- und 192,078 den Privatſchulen angehören. Wird die Bevölkerung des Königreichs auf 27 Millionen berechnet, ſo hat man für das Jahr 1871—72 je 6,06 Zöglinge auf 100 Einwohner. Die abſoluten Ziffern der in den Volks- und Privatſchulen des Königreichs für das vorige Decennium von zwei zu zwei Jahren eingeſchriebenen Zöglinge ſind folgende:

1861—62: 1,008,674
1863—64: 1,178,743
1865—66: 1,217,870
1867—68: 1,329,367
1869—70: 1,577,654
1871—72: 1,745,467.

Dieſe Ziffern würden an ſich einen erfreulichen Aufſchwung bedeuten, wenn man nicht des Umſtandes erwähnen müßte, daß derſelbe zum Theil, bezüglich der letzten Jahre, eine Folge der Vermehrung der Bevölkerung iſt. In der That iſt in der Zahl der Zöglinge für 1869—70 auch die venetianiſche Provinz mitgerechnet, welche erſt im J. 1866 mit dem übrigen Italien vereinigt wurde; und in der Zahl für 1871—72 iſt auch die Provinz Rom mit inbegriffen. Somit iſt für das obengenannte Decennium die Zunahme der Schülerzahl im Verhältnis zur Bevölkerung, in den verſchiedenen Epochen auf nachſtehende Weiſe zu berechnen:

Digitized by Google

1861—62: 4,53 Percent Bevölkerung
1863—64: 5,44 „ „
1865—66: 5,59 „ „
1867—68: 6,05 „ „
1869—70: 6,06 „ „
1871—72: 6,44 „ „

Deſſenungeachtet iſt die Zunahme bedeutend, beſonders wenn man auf den obenerwähnten Umſtand Rückſicht nimmt, daß kein Zwangsmittel zur Vermehrung der Schulfrequenz in Ausführung gebracht wurde. Aber freilich iſt es klar, daß noch heutzutage, durchſchnittlich gerechnet nur an zwei Fünftel der ſchulpflichtigen Kinder (Knaben und Mädchen) im ganzen Königreiche die Schule beſuchen, während die übrigen $^3/_5$ keinen Schulunterricht empfangen. Allein die Durchſchnittsberechnung erſcheint hierbei noch unzuverläßiger als bezüglich der Zahl der Schulen, da die Verſchiedenheiten zwiſchen einer Provinz und der anderen noch größer ſind. So z. B., während man auf je 100 Einwohner in Turin 17, in Sondrio 14, in Cuneo und beinahe auch in Bergamo, Novara und Como 12 Schüler zählt, ſo daß man ohne Uebertreibung behaupten kann, daß dieſe Provinzen mit der Schweiz und mit den fortgeſchrittenſten Ländern des ſüdlichen Deutſchlands den Vergleich aushalten können, ſinkt dieſes Verhältnis bei einigen Provinzen Siciliens und des ſüdlichſten feſtländiſchen Theils des Königreichs bis auf weniger als 2 Percent der Bevölkerung. Kurz, in einigen Provinzen ſind alle Kinder ohne Ausnahme bei den Schulen eingeſchrieben, in anderen ſind es deren etwa 1 auf 7. Die Provinzen Mittelitaliens nehmen auch hierin die mittlere Stelle ein. Die venetianiſche Provinz iſt der Frequenz nach Mittelitalien etwas überlegen, ſteht aber der Lombardei und Piemont nach.

Um einen richtigen Begriff von der Schulfrequenz zu geben, muß jedoch bemerkt werden, daß die Ziffer 1,745,467 das Maximum der Schülerzahl darſtellt, wie ſie ſich zu Anfang des Winters herausſtellt. Im Sommer ſank die obengenannte Ziffer auf 1,242,053 herunter; d. h. die Frequenz nahm, wie in jedem Jahre, gewöhnlich ungefähr um ein Drittel ab. Es war dies den ländlichen Arbeiten und beſonders der Heu- und Getreideernte und dem Seidenbau zuzuſchreiben; denn das ſind Geſchäfte, wobei auch die kleinen Kinder auf dem Lande in mancher Hinſicht behülflich ſein können. In Rückſicht hierauf fordert das italieniſche Geſetz, indem es den Schulbeſuch auf 10 Monate des Jahres, die Theilgemeinden unter 500 Seelen ausgenommen, feſtſetzt, offenbar weit mehr als ſelbſt in Ländern, wo die Volksbildung weiter fortgeſchritten iſt, erreicht werden kann.

Die Zöglinge der Abendſchulen für die Erwachſenen (Männer und Weiber) waren im Jahre 1871—72 375,947; die der Sonntagsſchulen, ebenfalls beide Geſchlechter zuſammengenommen, ſtiegen auf 153,585. In Summa nahmen die Schulen für die Erwachſenen 529,532 Zöglinge auf. Es muß jedoch bemerkt werden, daß ſich dabei 42,753 unter zwölf Jahren befanden, weshalb dieſelben unter denen, welche innerhalb des geſetzmäßigen Alters die Schulpflicht erfüllten, aufgezählt werden ſollten.

Vergleichungen zwiſchen den Schulbeſuchenden von beiden Geſchlechtern geben zu Betrachtungen Anlaß, die für die Kenntnis der Bildungsſtufe, der Geſinnungen und der Sitten der Bevölkerungen ſehr wichtig ſind. Bei Zuſammenrechnung der Knaben und der Mädchen von allen Schulen ergab ſich folgendes Durchſchnittsverhältnis des männlichen zum weiblichen Geſchlechte: auf 100 Zöglinge beider Geſchlechter waren es 56 Schüler und 44 Schülerinnen. Dieſer Unterſchied iſt noch ſehr bedeutend, und doch iſt er viel kleiner als der, welchen man bei der Bildung der Erwachſenen beider Geſchlechter warnimmt; folglich läßt ſich daraus erſehen, daß die Bildung des Weibes in den neuen Generationen ſchneller fortſchreitet, als die der Männer.

An die Nachrichten über den Elementarunterricht ſchließt ſich die Frage nach den des Leſens und Schreibens Unkundigen um ſo paſſender an, als ihre Anzahl ſeltſam übertrieben wurde.

Nach der Volkszählung des Jahres 1861 ergab sich, daß die Bevölkerung des Königreiches (mit Ausnahme der venetianischen und der römischen Provinz) 21,777,334 betrug, wovon 16,999,701 auf den Tabellen unter denen aufgezählt waren, die weder lesen noch schreiben konnten. Diese Ziffer war offenbar übertrieben, da nicht weniger als 3 Millionen Kinder unter fünf Jahren mit darin begriffen wurden, die doch weder in Italien noch anderswo lesen und schreiben können, also wohl in einer Bevölkerungsstatistik, nicht aber in einer Unterrichtsstatistik aufgeführt werden dürfen.

Die Kinder unter fünf Jahren weggerechnet, beschränkte sich die Bevölkerung des Königreichs im J. 1861 auf 18,817,643. Da ferner 5,064,141 darunter lesen konnten, so reducirten sich in Wirklichkeit die weder des Lesens noch des Schreibens Kundigen auf 13,753,502, und die angegebene Verhältniszahl von 78, wie behauptet worden war, auf 73 Percent. Gewiß ist diese Ziffer noch sehr beträchtlich; aber sie stellt den thatsächlichen Zustand dar, welchen das neue Königreich Italien von der Vergangenheit geerbt hat, und welchem abzuhelfen die Regierung sich lebhaft bemüht.

Was den Privatunterricht betrifft, so hat gesetzlich ein jeder die Befugnis, eine Schule anzulegen und zu halten, wenn er nur Staatsbürger ist und außerdem folgende Requisite besitzt: das Patent, welches seine Fähigkeit zu Ertheilung des Elementarunterrichts anerkennt, und das Moralitätszeugnis, welches von der Municipalbehörde ausgestellt wird. Doch ist die Haltung einer Privatschule auch dem gestattet, der zur Ertheilung von Unterricht nicht selbst ermächtigt ist; nur darf er in diesem Falle bloß der Schuldirector sein, während er den Unterricht Lehrern, die mit regelmäßigem Diplom versehen sind, anzuvertrauen hat.

Wenn mit der Schule ein Convict oder ein Kosthaus verbunden ist, so muß der zuständigen Behörde nebst dem Situationsplan der Schulräume auch ein urkundliches ärztliches Zeugnis von der gesunden Beschaffenheit derselben nachgewiesen werden.

Die schriftlichen Gesuche um die Ermächtigung, Schulen anzulegen, werden dem Bezirksschulinspector vorgelegt, der dieselben aus wichtigen Gründen abschlagen kann. Der Inspector hat auch das Recht, alle Privatschulen zu besichtigen und dabei in Ansehung der Moralität, der Gesundheit und der allgemeinen Ordnung die Veranstaltungen und Einrichtungen zu treffen, die er für nöthig hält. In dringenden Fällen kann er die Aufhebung der Schulen anordnen. Bei Streitigkeiten, die in diesem oder in anderen Fällen zwischen dem Inspector und dem Eigenthümer der Privatschule entstehen sollten, entscheidet als zweite Instanz der Provincialschulrath und als letzte das Ministerium.

Für die Privatschulen werden keine Lehrbücher vorgeschrieben; die Schulbehörde kann aber diejenigen Bücher verbieten, die sie etwa für schädlich hält.

Wenn die Zöglinge der Privatschulen ihre Studien an den öffentlichen Schulen fortsetzen wollen, so müßen sie bei diesen eine Beförderungsprüfung bestehen.*)

b) Normal- und Magistralschulen.

Zur Bildung der künftigen Elementarlehrer und Lehrerinnen wurden die Normal- und Magistralschulen gegründet, welche nach den Schulordnungen vom 24. Juni 1860 und 9. Nov. 1861 geleitet werden.

In der Lombardei und in der venetianischen Provinz waren schon seit 1818 bei den oberen Elementarschulen in den Hauptorten jeder Provinz Lehr- oder methodische Curse eröffnet worden (Normalschulen). In Piemont war schon seit 1829 festgesetzt worden, daß die Befähigung der Lehrer von der Schulbehörde auf Grund einer Prüfung aner-

*) Wir fügen aus Wappäus (Handbuch der Geographie und Statistik III, 2. S. 774) noch eine Notiz über die Kleinkinder-Anstalten bei. Oeffentliche Institute dieser Art giebt es am meisten in Piemont und in der Lombardei, Privatschulen in Toscana und in der Emilia. Im ganzen gab es im J. 1864 solche Schulen 2734; das Lehrpersonal betrug 3633; Knaben waren es 52,261, Mädchen 57,201, zusammen 109,462. Taubstummenanstalten bestanden im J. 1868 im ganzen 17. D. Red.

kannt und bestätigt sein müße. Erst im J. 1845 erstanden aber die methodischen Schulen, die hernach durch die Verordnung vom 5. Sept. 1850 (die vom 24. Juni 1860 ist nur eine Wiederholung derselben) reformirt, die Basis sämmtlicher Normal- und Magistralschulen des ganzen Königreichs bildeten.

Die Normalschulen umfassen einen dreijährigen Cursus; die zwei ersten Jahre bereiten zur Ertheilung des Unterrichts in den unteren Elementarschulen vor, das letzte bahnt den Weg zu den höheren Classen. Unterrichtsgegenstände sind Religion und Moral, Pädagogik, italienische Sprache, Aufsatz-(Compositions-)lehre, Rechnen, Geometrie und Buchführung, die Anfangsgründe der physikalischen und Naturwissenschaften und die Grundsätze der Gesundheitslehre, Kalligraphie, Zeichnen, Choralgesang. Bei den Mädchenschulen kommt noch dazu der Unterricht in den Nadelarbeiten, und bei einigen Schulen für das männliche Geschlecht der in den Elementen des Ackerbaus, doch nicht in obligatorischer Weise. Um das Patent eines Elementarlehrers, sei es von niederem oder höherem Grade, zu erlangen, sind die Prüfungen in den vom Gesetze für freiwillig erklärten Gegenständen, Moral und Zeichnen, nicht erforderlich. Wer aber auch in diesen die Prüfung besteht, erhält das Normalpatent (Normaldiplom).

Zur Aufnahme in die Normalschulen müßen die Mädchen volle 15 Jahre und die Knaben volle 16 Jahre alt sein; überdies ist eine Prüfung nöthig, wodurch die Befähigung der Aspiranten zur erfolgreichen Benützung des Unterrichts erhoben wird. Fast mit allen Normalschulen ist eine zuweilen vierclassige Elementarschule verbunden, in welcher die Zöglinge an bestimmten Tagen in das Unterrichten unter der Leitung des Professors der Pädagogik eingeleitet werden. Fast zu allen gehört ein Erziehungshaus, dessen Kostgänger entweder gegen Bezahlung einer bestimmten jährlichen Summe, oder unentgeltlich, auf Grund eines von der Regierung oder von der Provinz infolge einer Concurrenzprüfung ihnen angewiesenen Beitrags, aufgenommen werden. Die Regierungsbeiträge von je 250 Fr. belaufen sich im ganzen Königreich auf 944; 446 für die Knaben und 498 für die Mädchen, und betragen zu Lasten des Staates die Gesammtsumme von 1,236,000. Die Provincialbeiträge erreichen gegenwärtig die Hälfte von denen der Regierung, so daß sich die Gesammtzahl auf 1500 berechnen läßt.

Die Normalschulen werden entweder vom Staat gegründet und unterhalten, oder von den Provinzen (diese gewähren dann die gleichen Rechte in Bezug auf Unterrichtsbefähigung, wie die Regierungsschulen), oder endlich von Privatpersonen. Der Regierungs-Normalschulen sind es 48, 22 für Jünglinge und 26 für Mädchen, der Provincialschulen 11 für Jünglinge und 10 für Mädchen.

Die Zahl der Privatschulen, die gewöhnlich nur aus 2 Cursen bestehen und, zum Unterschied von den übrigen aus 3 Cursen bestehenden Schulen, Magistralschulen genannt werden, beträgt 56; 13 für Jünglinge und 43 für Mädchen, in Summa also 115 Schulen zur Vorbereitung auf das Lehramt, 36 für männliche und 79 für weibliche Zöglinge.

Die Zahl der Lehramtsaspiranten der Staats-Normalschulen im ganzen Königreiche wird seit mehreren Jahren auf circa 3000 berechnet. Weitere 1000 circa gehören den 11 Provincialschulen an. In beiden zusammen stieg im J. 1871—72 die Schülerzahl auf 4090. In den Privatschulen betrug ihre Anzahl 2040; Gesammtziffer 6130. Die Zahl der weiblichen Zöglinge ist aber dreimal so groß als die der männlichen; es kommen nemlich 3 Lehramtsaspirantinnen auf 1 Lehrer. Dies rührt hauptsächlich davon her, daß der Schullehrerstand die Frauen genugsam anreizt, während dagegen den Männern viele andere Laufbahnen offen stehen, die weit gewinnbringender und weniger mühsam sind.

c) Höhere Töchterschulen.

Die höheren Töchterschulen wollen auch den Mädchen eine höhere Bildung als die, welche sie in den Elementarschulen erlangen können, verschaffen; sie sind nemlich eine Art niederer Gymnasien oder besser Realschulen, deren Einrichtung den Bedürfnissen

der Mädchen aus dem Mittelstande entspricht, für welchen der Unterricht sowohl in der Familie durch Privatlehrer als in den Erziehungsanstalten zu theuer ist.

Schon seit einigen Jahren hatte man bemerkt, daß viele Mädchen, nachdem sie den Elementarcurs beendigt, sich in die Normalschulen einschreiben ließen, ohne daß sie den Vorsatz gefaßt hätten späterhin den Lehrstand zu ergreifen, nur mit der Absicht, sich weitere Kenntnisse zu erwerben und den früher erhaltenen Unterricht zu vervollständigen. Aus diesem Grunde kam das Mailänder Municipium auf den Gedanken, einem solchen Bedürfnisse abzuhelfen, indem es aus eigenem Antriebe die höhere Töchterschule errichtete, welche gegen Ende des Jahres 1861 eröffnet wurde und die erste dieser Art war. Der Beifall, womit diese Gründung öffentlich aufgenommen wurde, bewog das Municipium zu Turin, der Stadt Mailand nachzuahmen, und in kurzer Zeit gewann die neue Gründung in Piemont dieselbe Gunst, womit sie vorher in der Lombardei beurtheilt worden war. Da die Regierung ihrerseits durch den guten Erfolg dieser Versuche ermuthigt wurde und die Wichtigkeit der Ausbildung der Frau, wovon größtentheils auch die Erziehung des Mannes abhängt, wohl erkannte, so versprach sie den Gemeinden welche so wohlgelungene Unterrichtsanstalten dieser Art, wie die in Mailand und Turin errichten würden, reichliche Beiträge. Im Verlaufe der letzten vier Jahre erstanden andere, wenn auch nicht so vollständig wie die zwei ersten eingerichtete Töchterschulen, in Asti, Genua, Venedig, Padua und neuestens auch in Bologna und Florenz. Der Lehrplan ist nicht in allen diesen Schulen gleich. In manchen z. B. lehrt man die deutsche und die englische Sprache, welche in dem Schulprogramm der anderen fehlen. Alle aber haben den gemeinschaftlichen Zweck, die Bildung des weiblichen Geschlechts zu heben, und den Töchtern des Mittelstands einen soliden Unterricht zu verschaffen im Gegensatz zu jenem, nach und nach in der ganzen Erziehungsweise der Collegien herrschend gewordenen System, wobei es mehr auf den äußeren Schein und conventionelle Formen, als auf wirkliche Bildung abgesehen war. Daher sind in allen diesen Schulen ohne Ausnahme die allgemein verbindlichen Lehrgegenstände folgende: Moral, italienische Sprache und Literatur, Geographie, allgemeine und italienische Geschichte, französische Sprache und Literatur, Gesundheitslehre, Naturwissenschaften, Rechnen und Buchführung, Kalligraphie, Gymnastik, weibliche Arbeiten. — Der Unterrichtscursus ist dreijährig, ausgenommen in Mailand, wo derselbe durch die im J. 1871—72 eingeführten Modificationen auf 4 Jahre erweitert wurde, um dem naturwissenschaftlichen Unterricht, welcher von dem physikalischen abgesondert wurde, eine größere Entwicklung geben und die Betreibung der anderen Hauptfächer verlängern und ausdehnen zu können. Die Vernünftigkeit und das Bedürfnis dieser Modificationen giebt zu der Hoffnung Anlaß, daß nach und nach auch die anderen Schulen dieselben annehmen werden, da es sich nunmehr als unausweislich zeigt, der bei dem weiblichen Geschlecht seit einigen Jahren sich offenbarenden lebhaften Lernbegierde immer mehr entgegenzukommen.

Die Mailänder Schule war einige Jahre unentgeltlich. Da man aber in den anderen Städten warnahm, daß ein Schulgeld ohne Gefahr aufgebracht werden konnte und die Familien sich demselben gern unterwarfen, weil es zur Vermehrung des Ansehens der Schule und zur Fernhaltung des niedrigsten Standes von derselben diente, so folgte auch Mailand dem Beispiele nach und setzte ein Schulgeld von 50 Fr. für 1 Schülerin fest. Dieses ist das gewöhnliche Maß auch für andere Orte. Doch giebt es hierin sehr bedeutende Verschiedenheiten, wie z. B. zu Turin, wo das Schulgeld für den ersten Cursus 100 Fr. beträgt und bis auf 200 Fr. im dritten steigt.

Als Bedingung der Aufnahme gilt überall: ein Alter von über 12 Jahren, Beendigung des Elementarcursus und eine Aufnahmeprüfung. Die Zahl der Schülerinnen beläuft sich durchschnittlich auf circa 50 für jede der 8 Schulen, natürlich mit beträchtlichen Unterschieden, je nach dem kürzeren oder längeren Bestand der Schule und der größeren oder geringeren Wichtigkeit der Stadt, in welcher sie ihren Sitz hat. So sind z. B. zu Padua 33, zu Venedig 51, zu Mailand 124 Schülerinnen. Es braucht

kaum bemerkt zu werden, daß alle Schülerinnen außerhalb der Anstalt wohnen und an allen Lectionen theilnehmen, wie in den Schulen für das männliche Geschlecht, da die Ausschließung des Convictes eine der unerläßlichen Bedingungen war, um etwas von den Gewohnheiten abweichendes zu Stande zu bringen, der Erziehung eine neue Richtung zu geben und den neuen Bedürfnissen durch eine moderne Schöpfung abzuhelfen.

d) Erziehungsanstalten für das weibliche Geschlecht (Convitti Conservatori u. s. w.).

Das Bedürfnis solcher Anstalten, die bestimmt sind Unterricht zu ertheilen, ohne den Sinn für das häusliche Leben zu zerstören oder dieses zu unterbrechen, wird richtiger geschätzt werden, wenn man die nur allzugroße Ausdehnung bedenkt, welche alte Gewohnheit der Sitte gegeben hat, die Mädchen in klösterlichen Anstalten bilden zu lassen. Die Anzahl dieser weltlichen Institute beläuft sich im ganzen Königreich auf 570 mit 29,095 Schülerinnen, worunter 17,158 Kostgängerinnen sind.

Es darf wohl bemerkt werden, daß nicht alle sich den gleichen Zweck setzen und denselben Charakter haben. Vielmehr kann man sagen, daß, das Zusammenleben abgerechnet, die Verschiedenheiten der einzelnen von einander nur allzugroß sind. Hauptsächlich in Bezug auf die Verwaltung, auf den Ursprung der Stiftungen und auf die Verhältnisse zur Regierung lassen sich vorgenannte Anstalten in folgende 5 Classen abtheilen:

1. Erziehungsanstalten, welche unmittelbar von der Regierung abhängig sind;
2. Erziehungsanstalten, bei welchen der Regierung das Recht der Oberaufsicht über die Verwaltung, der Wahl der Vorsteherin u. s. w. zukommt, die aber keineswegs von der Staatskasse unterhalten werden;
3. die Erziehungsanstalten (Conservatori) von Toscana;
4. die Marien-Erziehungsanstalten in Sicilien (di Maria);
5. alle Privaterziehungsanstalten (Collegi), über welche die Regierung keine Aufsicht führt, außer in Bezug auf die Moralität, die Gesundheitspflege und die den öffentlichen Einrichtungen gebührende Achtung.

1. Die von der Regierung unmittelbar abhängigen Erziehungsanstalten, welche das Ministerium auf eigene Kosten unterhält, eigentliche Staats-Lehranstalten, beschränken sich, obwohl auch einige andere den Titel „Königliche Anstalten" führen, auf sechs. Es sind folgende: das Institut della Santissima Annunciata in Florenz; I Collegio Reale delle fanciulle zu Mailand; die Erziehungsanstalten Principessa Maria Clotilde, e Regina Maria Pia von Neapel; die Erziehungsanstalt Maria Adelaide in Palermo, und das Collegio degli Angeli in Verona.

Alle diese Institute haben einen rein weltlichen Charakter, obwohl alle Schülerinnen Kost und Wohnung in der Anstalt selbst genießen. Die Verwaltung wird von einem Aufsichtsrathe geführt, in welchem der Provveditore agli Studi (Studiendirector) der Provinz oder eine andere durch königliches Decret dazu ernannte Person den Vorsitz hat. Die innere Ordnung, die Schulzucht und die Studien sind einer Directorin anvertraut, welcher eine oder mehrere vom Ministerium auf Vorschlag des Rathes ernannte Vicedirectorinnen, Lehrerinnen u. s. w. zur Seite stehen. Der Unterricht umfaßt, außer dem Elementarcurs, einen drei- oder vierjährigen abschließenden Cursus, welcher bezüglich der Auswahl der Lehrgegenstände und der Schulprogramme von dem der höheren Töchterschulen nicht sehr verschieden ist. Doch kommen hinzu: die Musik, das Tanzen, die fremden Sprachen, kurz alles, was zur geselligen Bildung in wohlhabenden Familien erforderlich ist. In allen diesen Instituten giebt es Freistellen, welche auf den Grund einer Concursprüfung vergeben werden, meistens an Beamtentöchter, oder an Waisen aus wenig begüterten und um den Staat verdienten Familien.

2. Eine viel größere Verschiedenheit bieten natürlich jene Lehranstalten dar, bei denen die italienische Regierung von den früheren Regierungen ein beschränktes Schutzrecht ererbt hat, denen folglich ein selbständiges Leben zusteht. Ueberall, wo es ohne Verletzung erworbener Rechte und der Stiftungsurkunde möglich war, bemühte und bemüht sich

das Ministerium fortwährend, diese alten Anstalten dergestalt umzubilden, daß sie den modernen Bedürfnissen genügen.

3. Die Erziehungsanstalten (Conservatori) Toscana's wurden größtentheils von Leopold I. (motu proprio vom 2. Mai 1785) errichtet, welcher sie mit den Gütern alter aufgehobener Klöster ausstattete und den Unterricht und die Erziehung den Laienschwestern übertrug (einer Gesellschaft frommer weltlicher Frauen, die gegenwärtig den Traditionen und Sitten nach von den Nonnen nicht sehr verschieden sind). Gemeinschaftlicher Zweck dieser sämmtlichen Erziehungsanstalten ist es, den Mädchen die Bildung zu geben, daß sie den Erfordernissen aller Gesellschaftsclassen, vom reichsten Adel bis zur niedrigen Armut, genügen können. Darum hat jede Bildungsanstalt eine verschiedene innere Einrichtung, je nach ihrem besonderen Zwecke und ihrem eigenthümlichen Charakter. Einige haben Kostgängerinnen, welche zahlen, aber keine Freischule für die Armen; bei anderen findet das Umgekehrte statt; noch andere endlich haben Kostgängerinnen und Schule. Es sind aber alle noch den Laienschwestern anvertraut, welche trotz des Reglements vom 6. Oct. 1867 und der nachherigen Regierungserlasse, die darauf hinzielten, jene Anstalten mit den Bedürfnissen des Landes in Uebereinstimmung zu bringen, den alten klösterlichen Geist darin aufrecht erhalten.

4. Auch die Marien-Erziehungsanstalten in Sicilien bilden eine besondere Gruppe, indem sie vermöge ihres Ursprungs und ihrer Geschichte gänzlich von allen anderen Anstalten verschieden sind. Sie wurden zuerst im J. 1720 durch Privatvermächtnisse für Wohlthätigkeits- und Erziehungszwecke gegründet, erhielten im J. 1735 vom Cardinal Pietro Corradino die kanonische Institution und wurden folglich als anerkannte geistliche, vom regierenden Bischof abhängige Körperschaften betrachtet. Spätere Stifter, wenn sie auch beiläufig nach irgend einem besonderen Ziele strebten, richteten sich doch in den Hauptsachen nach der Vorschrift des Cardinals Corradino. Als aber diese Institute unter dem Einfluß jener Grundsätze, welche die französische Revolution hervorriefen, wegen ihres geistlichen Charakters für unberechtigt erklärt wurden, neues Eigenthum zu erwerben (20. Juli 1776), so ersuchten einige damals aufkommende Erziehungsanstalten die Regierung, daß man sie als Laienkörperschaften öffentlich anerkennen möchte, um von dem Gesetze, welches die todte Hand beschränkte, nicht getroffen zu werden. Die neapolitanische Regierung, welcher zu jener Zeit sehr viel daran lag, den Einfluß und die Gewalt der Kirche zu beschränken, gab den Bitten nach und erkannte mehreren solchen Erziehungsanstalten den Charakter der Laienkörperschaft zu. Daraus entstanden die Zweifel und die Unentschlossenheit, worein sich die italienische Verwaltung verwickelt sah, als es endlich nothwendig wurde, den wirklichen Charakter der einzelnen Anstalten zu untersuchen, um an deren Reform Hand anzulegen.

5. Zu den bisher erwähnten vier Classen müßen noch alle mit den Klöstern verbundenen Privatanstalten hinzugefügt werden, welche kraft des Klosteraufhebungsgesetzes der juristischen Persönlichkeit beraubt wurden und dennoch unter dem Schutze des Vereins- (Associations)-rechts fortbestehen.

Die Lehranstalten dieser Art sind weit zahlreicher als alle andern, und üben trotz der Regierungsaufsicht sicherlich gar keinen wohlthätigen Einfluß auf die Bevölkerung aus.

II. Secundärunterricht.

Der Secundär-, wohl auch mittlere Unterricht genannt, weil er zwischen dem in Elementarschulen und dem auf Universitäten ertheilten Unterricht in der Mitte steht, ist von zweierlei Art; er umfaßt zwei Zweige, den classischen und den technischen mit den einem jeden derselben angemessenen Unterrichtsfächern. Der classische Unterricht kommt den Gymnasien, den Lyceen und den Nationalconvicten zu; der technische den eigentlichen Real- und den Oberrealschulen.

Wenn der Zögling den Elementarcurs beendigt hat, was gewöhnlich um das elfte Altersjahr geschieht, so hat derselbe, falls er seine Studien fortsetzen will, entweder das Gymnasium oder die Realschule zu wählen. Er muß jedoch, um in das eine oder in

die andere aufgenommen zu werden, sich einer Aufnahmeprüfung unterziehen, zu welcher er nur zugelassen wird, wenn er ein Abgangszeugnis aus der obersten Elementarclasse vorlegen kann.

Das Schuljahr beginnt auch an diesen Unterrichtsanstalten den 15. October und erstreckt sich bis zum 15. August. Die ersten und die letzten 14 Tage sind für die Prüfungen bestimmt.

a) Classischer Unterricht. Gymnasien und Lyceen.

Der classische Unterricht in Italien ist bezüglich des Zweckes von dem in anderen Staaten keineswegs unterschieden, sofern derselbe durch die alten Sprachen und Literaturen, durch die Geschichte und einige Realfächer auf die Gewinnung einer allgemeinen Bildung und auf die allseitige Entwicklung aller Geisteskräfte abzielt.

Dieser Unterricht war noch vor nicht langer Zeit sowohl in Italien als auch in den meisten Ländern ein fast ausschließlich literarischer und wurde in der Weise ertheilt, daß er viel mehr zur Uebung des Gedächtnisses und zur Weckung der Einbildungskraft, als zur Kräftigung des Verstandes beitragen konnte.

Diesen Charakter behielt der classische Unterricht in Piemont bis 1852, zu welcher Zeit (königl. Decret vom 28. Januar) zu der herkömmlichen lateinischen und der ziemlich hintangesetzten italienischen Sprache, dem allzu weitläufigen Studium der Rhetorik und Philosophie die alte und neue Geschichte, die Geographie, die Geometrie, die Naturgeschichte und das Griechische hinzugefügt wurden. Aehnliche Reformen hatte Oesterreich eben zu jener Zeit im lombardisch-venetianischen Königreich eingeführt. Da aber in den übrigen Provinzen Italiens alles nach den alten Gewohnheiten fortgeführt worden war und der classische Unterricht sich größtentheils auf das Lateinische beschränkte, so mußte nothwendigerweise die Hauptsorge der italienischen Regierung darauf gerichtet werden, erstens den classischen Unterricht dergestalt umzubilden, daß das Studium der Thatsachen und der Begebenheiten einen passenden Antheil daran hätte, was hauptsächlich durch die Hinzufügung der Geschichte, der Geographie und der Naturwissenschaften erlangt werden konnte, und zweitens die Lehrmethoden zu verjüngen, so daß der Unterricht zur Weckung des Beobachtungsgeistes und des Denkvermögens bei der Jugend diente.

Was die Unterrichtsprogramme betrifft, so wurden sie von einer dazu eingesetzten Commission nach langen Studien reformirt, und durch Decret vom 10. Oct. 1867 veröffentlicht. Es wird darin nicht nur die den verschiedenen Unterrichtsfächern zu gewährende Ausdehnung festgesetzt, sondern es werden auch die einzuführenden Lehrbücher vorgeschlagen, und die den verschiedenen Lehrgegenständen angemesseneren Lehrmethoden bezeichnet, um die Erreichung des den Verfassern vorschwebenden Zieles möglichst zu fördern und so in der Unterrichtsweise jene Reform zu beschleunigen, welche freilich größtentheils von den Fortschritten der Geistesbildung des ganzen Landes abhängt.

Dessenungeachtet darf man nicht behaupten, daß der classische Unterricht in Italien fest und dauerhaft geordnet sei. Einige lobenswerthe und erfreuliche Erfolge ergaben sich allerdings aus den Reformen. Es ist z. B. offenbar, daß nunmehr die Jugend mit größerem Ernste erzogen und mehr an das Denken gewöhnt wird. Gleichzeitig aber bedauert man eine wirkliche Abnahme der literarischen Bildung, und beklagt besonders, daß unserer Jugend etwas grobes, rauhes, gemeines anhaftet, das dem wahren Zwecke der Erziehung keineswegs entspricht, freilich aber von ganz anderem als von den Studien herrühren mag. Die allgemeine Richtung der jetzigen Zeit ist vielleicht mehr als der Schulunterricht Schuld daran, und die Erscheinung ist daher wohl eine allgemeine, nicht allein auf das Königreich Italien beschränkte. Indessen hat der Unterrichtsminister zur genauen Erforschung der thatsächlichen Verhältnisse und zur zuverläßigen Beurtheilung derselben eine Untersuchung des ganzen Secundärunterrichtswesens durch Decret vom 29. Sept. 1872 angeordnet. Die Untersuchung ist sachverständigen Personen anvertraut, die von Stadt zu Stadt reisen, überall Erkundigungen über das Schulwesen einziehen und sich Auskunft jeder Art darüber verschaffen, indem sie sich bei den Lehrern

Digitized by Google

und Privatperſonen befragen und mit Vollmacht verſehen die Lehranſtalten beſichtigen, kurz alle Mittel anwenden, die zur Erkenntnis des thatſächlichen Zuſtandes der öffentlichen Meinung in dieſer Beziehung beitragen können. —

Der claſſiſche Secundärunterricht umfaßt 8 Jahrescurſe, wovon die fünf erſten das Gymnaſium und die drei letzten (oberen) das Lyceum ausmachen. Uebrigens iſt kein innerer und weſentlicher Unterſchied zwiſchen Gymnaſium und Lyceum. Der Gymnaſialunterricht bereitet für ſich allein auf keinen Beruf, auf keine beſondere Laufbahn vor. Wenn einige wiſſenſchaftliche Fächer am Lyceum betrieben werden, ſo fehlen ſelbige deshalb an den Gymnaſien auch nicht ganz, und überdies gehen faſt alle Zöglinge, die das Gymnaſium beſuchen, auch an das Lyceum über. Alles beſchränkt ſich alſo auf eine bloße Abtheilung in zwei Stufen. Der claſſiſche Unterricht theilt ſich in den unteren, 5 Jahre, und in den oberen, 3 Jahre umfaſſenden; in dem letzteren werden aber dieſelben Unterrichtsfächer mit einerlei Tendenz und Zweck fortgeſetzt.

Das Gymnaſium, welches ſich unmittelbar an die Elementarſchule anſchließt, umfaßt die italieniſche, die lateiniſche und die griechiſche Sprache (letztere wird aber erſt in der vierten Claſſe angefangen), die alte Geſchichte, die Geographie und die Arithmetik. Das Gymnaſium hat 6 ordentliche Profeſſoren, d. h. jede der 5 Claſſen hat einen, der mit dem literariſchen Unterricht beauftragt iſt; ein ſechster unterrichtet ausſchließlich in der Mathematik. Jedes Jahr wechſelt der Profeſſor der erſten mit dem der zweiten und der der vierten mit dem der fünften Claſſe ab. Der Profeſſor der Mathematik ertheilt Unterricht an den zwei unterſten Claſſen.

Der Unterricht in den Lyceen iſt unter ſieben Profeſſoren vertheilt und umfaßt: 1) italieniſche Literatur, 2) Lateiniſch und Griechiſch, 3) neuere Geſchichte und Geographie, 4) Anfangsgründe der Philoſophie, 5) Mathematik, 6) Phyſik und Grundzüge der Chemie, 7) Naturgeſchichte.

Gymnaſiallehrplan.*)

Unterrichtsgegenſtände.	I. Claſſe. Stunden.	II. Claſſe. Stunden.	III. Claſſe. Stunden.	IV. Claſſe. Stunden.	V. Claſſe. Stunden.
Lateiniſch	10	10	10	6	6
Italieniſch	7	7	7	5	4
Geographie	3	3	3	—	—
Arithmetik	1	1	1	3	3
Griechiſch	—	—	—	5	5
Geſchichte	—	—	—	4	4

Lyceallehrplan.

Unterrichtsgegenſtände.	I. Claſſe. Stunden.	II. Claſſe. Stunden.	III. Claſſe. Stunden.
Italieniſch	6	4	—
Lateiniſch und Griechiſch	5	5	5
Geſchichte	7½	4½	—
Mathematik	6	6	2½
Philoſophie	—	4½	4½
Naturgeſchichte und phyſiſche Geographie	—	—	5
Phyſik	—	—	9

*) Die oben beklagte Abnahme der literariſchen Bildung kann einem deutſchen Schulmann, der obige Lehrpläne ins Auge faßt, nicht auffallen. D. Red.

Digitized by Google

Das Programm und der allgemeine Lehrplan für jedes Unterrichtsfach werden, wie oben gesagt, vom Ministerium festgesetzt und von dem Collegium der Professoren mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse dem einzelnen Gymnasium oder Lyceum angepaßt.

Was die Lehrbücher betrifft, so werden sie sämmtlichen Schulbehörden vom Unterrichtsministerium bezeichnet, das eine gewiße Anzahl Bücher genehmigt und vorschlägt, aus denen der betreffende Lehrer und der Professorenrath eine Auswahl zu treffen berechtigt sind. Sowohl die Lehrbücher als der vom Professorenrath angenommene Stundenplan müßen alle Jahre dem Provincialschulrath angezeigt werden.

Außer den vorerwähnten giebt es noch andere Unterrichtsfächer, von denen einige obligatorisch, andere freiwillig sind, und für welche besondere Stunden festgesetzt sind. Obligatorisch sind für die Gymnasialschüler die Gymnastik, für die Schüler des Lyceums die militärischen Uebungen und für alle die Religionslehre.

Der Religionsunterricht besteht in einer in der Regel halbstündigen Rede, welche einmal wöchentlich den vereinigten Classen in einem mit dem Lyceum verbundenen oder wenig entfernten Betsaal von einem Priester gehalten wird. Der praktische Werth dieses Unterrichts wird gar sehr bezweifelt, obwohl das Bedürfnis in der Theorie im allgemeinen zugestanden wird; und hieraus erklärt sich die Verschiedenheit der Meinungen hierüber. Dies und das Verhältnis, in welchem heutzutage Staat und Kirche miteinander stehen, macht eine befriedigende Einrichtung dieses Unterrichts etwas schwierig. Vor der Hand begnügt sich die Regierung damit, die Gewissensfreiheit der Eltern in Schutz zu nehmen, so daß dieselben den Religionsunterricht, der im übrigen niemals zum Gegenstand einer Prüfung gemacht wird, annehmen oder ablehnen dürfen.

Der Unterricht in der französischen Sprache an den Gymnasien und in der deutschen bei den Lyceen ist frei gestellt. Gleichwohl legen sich an einigen Orten viele Schüler und mit gutem Erfolge auf diesen Lehrgegenstand. An den Gymnasien der neapolitanischen Provinzen betreibt man das Studium des Französischen aus alter Gewohnheit, nicht aber gesetzlich, obligatorisch. Die Lyceen, in denen die deutschen Lehrstunden am meisten besucht werden, sind die zu Chieti und Rom.

Am Ende jedes Jahres müßen sich die Zöglinge einer Prüfung unterwerfen, um in die höhere Classe befördert zu werden. Sowohl die Aufnahme- als die Beförderungsprüfungen werden von besonderen für die einzelnen Classen angeordneten und aus den Professoren der Anstalt bestehenden Commissionen vorgenommen. Am Ende des Gymnasial- wie des Lycealcurses müßen die Zöglinge eine Abgangsprüfung erstehen. Das Gymnasial- und das Lyceal-Abgangszeugnis berechtigen sie zu den Aufnahmsprüfungen beziehungsweise für das Lyceum oder auf die Universität.

Die Abgangsprüfungen finden bei den königl. Lyceen und Gymnasien statt. Doch wird auch den von Gemeinden und Provinzen errichteten Gymnasien und Lyceen gestattet, wenn sie durch die Gleichförmigkeit ihrer Einrichtung und die anerkannte Tüchtigkeit ihrer Lehrer die Gleichberechtigung mit den Staatsanstalten erlangt haben, solche Prüfungen anzustellen. Dessenungeachtet können solche Gymnasien und Lyceen auch in diesem Falle nur ihre eigenen Schüler gültig examiniren. Alle anderen Zöglinge, aus welcher Unterrichtsanstalt sie auch herkommen mögen (Schulen von religiösen Körperschaften, Seminaren u. s. w.) müßen die Abgangsprüfungen bei den Gymnasien und Lyceen des Staates bestehen.

Es liegt hierin eines der wirksamsten Mittel, wodurch die Regierung, ohne die Mitbewerbung der Privatschulen zu verhindern, über deren Unterricht im Interesse des Gemeinwohls die gehörige Aufsicht ausübt. Eben um des allgemeinen Besten willen und um den leicht möglichen Misbräuchen der Privatspeculation vorzubeugen, ist ein dreijähriger Zwischenraum zwischen der Gymnasial- und der Lyceal-Abgangsprüfung vorgeschrieben.

Die Gymnasial-Abgangsprüfung umfaßt alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums;

ſie wird von einer vom Provincialſchulrath ernannten Commiſſion vorgenommen und iſt theils ſchriftlich, theils mündlich.

Die Themata zur ſchriftlichen Prüfung werden vom Provveditore agli Studi (Studien-Aufſeher) der Commiſſion übergeben. Die Abgangsprüfung des Lyceums, theils ſchriftlich, theils mündlich, erſtreckt ſich ebenfalls auf ſämmtliche Unterrichtsgegenſtände. Sie iſt die wichtigſte in den Secundärſchulen, nicht nur wegen der hohen Bedeutung der Fächer, in denen examinirt wird, ſondern auch wegen der bürgerlichen Folgen, welche mit der Prüfung verbunden ſind. Die Oberſtudienbehörde hat ſich deshalb die Oberleitung dabei vorbehalten. Sie wählt aus ihren Räthen eine Commiſſion (Obere Giunta), welche die Examinatoren für jeden Prüfungsort, die Themen zu den ſchriftlichen Arbeiten und das Programm für die mündliche Prüfung beſtimmt, das von den Examinatoren über jede gelieferte Arbeit gefällte Urtheil ſorgfältig prüft, die Reſultate zuſammenſtellt und in einem Bericht an den Unterrichtsminiſter veröffentlicht.

Die Commiſſion für die Gymnaſial-Abgangsprüfung beſteht (einſchließlich des Präſidenten) aus 5, die für die Abgangsprüfung des Lyceums aus 7 Profeſſoren und iſt in zwei Abtheilungen getheilt, die eine für die literariſchen, die andere für die wiſſenſchaftlichen Lehrgegenſtände. An der Commiſſion für die Lyceal-Abgangsprüfung müßen ein oder zwei den Staatsſchulen nicht angehörende Lehrer theilnehmen zur Sicherung und zum Schutze der aus anderen Unterrichtsanſtalten kommenden Candidaten.

Dem Gymnaſium ſteht ein Director, dem Lyceum ein Präſes vor. Wenn aber das Lyceum und das Gymnaſium ſich in einem und demſelben Gebäude befinden, ſo übernimmt der Präſes auch die Stelle des Directors und leitet beide Unterrichtsanſtalten allein. Dies erfolgt nach einem im J. 1865 feſtgeſetzten und nach und nach bei vorkommender Gelegenheit durchgeführten Grundſatz.

Die Gymnaſialdirectoren beziehen nach dem Geſetz vom 13. Nov. 1859 einen Gehalt, deſſen Betrag im Verhältnis des Ranges, den die Schule einnimmt, von 1600 auf 2000 Lire ſteigen kann. Die Beſoldung der Profeſſoren wird nach der Gliederung der Unterrichtsanſtalt und dem Range des Lehrers verſchieden beſtimmt, zwiſchen 1120 und 2000 L. Bei den Lyceen bezieht der Präſes von 2000 bis 3000 L., die Profeſſoren von 1440 bis 2200 Lire. Es muß jedoch dabei bemerkt werden, daß kraft des Geſetzes vom 31. Juni 1872 alle dieſe Gehalte um ein Zehntel erhöht wurden. Deſſenungeachtet ſind ſie noch immer keineswegs hinreichend und dieſer traurige Zuſtand bedarf einer baldigen Verbeſſerung, wie ſie erforderlich wäre, um die Würde des Amtes zu heben und der Wiſſenſchaft eine billige Belohnung und die gebührende Achtung zu verſchaffen. Es wird dies in Italien auch allgemein anerkannt, und nur die vorübergehenden ungünſtigen Zuſtände, in denen ſich die Staatsfinanzen befanden, können die Verzögerung wirkſamerer Maßregeln einigermaßen rechtfertigen. Die Profeſſoren an den Gymnaſien und Lyceen werden gewöhnlich auf Grund eines Concurſes ernannt. Die Concurrenten müßen ihre Befähigungs- oder Dienſtzeugniſſe einreichen; und wenn dieſe fehlen oder ungenügend ſind, eine ziemlich ſtrenge Prüfung erſtehen. Schüler der höheren philoſophiſchen und literariſchen Inſtitute, welche die Doctorwürde erlangt haben, können ſogleich an einem Gymnaſium angeſtellt werden. Auch kann ein Lehrer von einer niederen zu einer höheren Claſſe oder Anſtalt befördert werden.

Für den claſſiſchen Unterricht ſind gewiße Gebühren zu entrichten; an den Gymnaſien betragen ſie 5 L. für die Aufnahmeprüfung, für das jährliche Einſchreiben in den drei erſten Jahren je 10, in den 2 letzten 30 Lire und 30 L. für die Abgangsprüfung; an den Lyceen 40 L. für die Aufnahmeprüfung, 60 für das jährliche Einſchreiben und 75 L. für die Abgangsprüfung. Alles zuſammen bezahlt der Zögling für die fünf Gymnaſialjahrescurſe einſchließlich der Prüfungen ein Schulgeld von 125 und für die übrigen drei des Lyceums 295 L. Der Ertrag dieſer Schulgebühren kommt größten theils der Staatskaſſe, der Reſt den Examinatoren zu gute.

Die Anzahl der Gymnaſien, deren Unterhalt dem Staate zur Laſt fällt, beträgt

104, die der Lyceen 79, wovon in der Regel eins auf jede Provinz entfällt, die Provinzen Pesaro und Grosseto ausgenommen, welche keine haben. Einige andere besitzen deren zwei, wie Alessandria, Cuneo, Catanzaro, Florenz, Genua, Neapel, Novara und Venedig, und andere drei, wie Mailand und Turin.

Mit königlichen Gymnasien sind die neapolitanischen und sicilianischen Provinzen und Piemont am meisten versehen. Die Provinzen Marken, Umbrien, Toscana und Emilia haben keine, weil daselbst einem besonderen Gesetze gemäß für den classischen Unterricht durch die Gemeindegymnasien gesorgt wird. Diese Lehranstalten sind jedoch in Bezug auf die Studieneinrichtung und auf die Rechte der Lehrer und der Zöglinge mit den königlichen gleichgestellt.

Die Anzahl der Schüler bei den 104 königlichen Gymnasien, ausschließlich der Gymnasien in den Provinzen Marken, Umbrien, Toscana, Emilia und der Gemeindegymnasien in den anderen Provinzen, über welche alle sich nichts bestimmtes angeben läßt, betrug in den letzten 5 Jahren:

Jahr	1867—68	Zöglinge	9107
„	1868—69	„	8402
„	1869—70	„	8441
„	1870—71	„	8277
„	1871—72	„	8268

Somit ist die Zahl der Gymnasialschüler im Verlauf der letzten 5 Jahre ungefähr um ein Zehntel gesunken, da sie sich, auf durchschnittliche Ziffern gebracht, von 100 im J. 1867—68 auf 90 im J. 1871 reducirt hat. Diese Abnahme hängt gewiß theilweise auch mit den Privatlehranstalten, und besonders mit denen der religiösen Körperschaften zusammen, welche mit den Staatsgymnasien wetteifern. Größtentheils aber kommt sie von der Entwicklung her, zu welcher der technische Unterricht gelangt ist, der so gut wie der classische, und in einer ungleich kürzeren Studienzeit, den Weg zu den mathematischen Universitätsstudien bahnt.

Ueberdies muß man noch des Umstandes erwähnen, daß die Landwirthschaft, die erwachende Industrie, die Creditvereine, kurz die neue wirthschaftliche und gewerbliche Thätigkeit des Landes in den wohlhabendern Gemeinden immer mehr Jünglinge von dem classischen Unterricht abzieht, welcher einst ausschließlich zum Betriebe eines Gewerbes vorbereitete.

Die 79 Staatslyceen zählten in den letzten 5 Jahren:

Jahr	1867—68	Zöglinge	3641
„	1868—69	„	3321
„	1869—70	„	3422
„	1870—71	„	3645
„	1871—72	„	3773.

Man sieht, daß, wenn die Zahl der Gymnasialschüler nach und nach abnimmt, dagegen die der Lycealschüler sich infolge der bei den Lyceal-Abgangsprüfungen (welche die Abnahme im J. 1868—69 bewirkten) eingeführten Milderung seit vier Jahren gesteigert hat. Die Concurrenz des technischen Unterrichts (Realschulen) und die anderen Ursachen, welche vom classischen Unterrichte abziehen, wirken auf die Gymnasien, aber nicht mehr auf die Lyceen ein, indem sich bei diesen fast alle diejenigen, welche das Gymnasial-Abgangszeugnis erhalten haben, einschreiben lassen.

Wenn man bezüglich der Anzahl der bei den Gymnasien eingeschriebenen Schüler die nördlichen und die südlichen Provinzen Italiens im Verhältnis zur Bevölkerung mit einander vergleicht, so kann man daraus keine praktische Schlußfolge ziehen. So beträgt z. B. diese Zahl auf 10,000 Einwohner in der Provinz Mailand 3,7 (Angaben von 1870—71), Venedig 5,2, Turin 6,3, Alessandria 7,2 mit keinem beträchtlichen Unterschied von Girgenti mit 4,8, Caltanisetta mit 5,0, Trapani mit 5,06, Catanzaro

mit 6,3. Obgleich der Elementarunterricht im Norden um ſo verbreiteter iſt, ſo ſtehen doch die Schüler des nördlichen und des ſüdlichen Italiens in den bloßen Gymnaſien einander gleich. Dies iſt die Folge davon, daß in den ſüdlichen Provinzen die Gewohnheit, die Jünglinge dem claſſiſchen Unterricht zuzuwenden, noch viel mehr als in den nördlichen, wo der techniſche Unterricht einen großen Theil an ſich zieht, feſtgewurzelt iſt. Auf den Ernſt, mit dem der Unterricht betrieben, und den Erfolg, von dem er begleitet iſt, läßt ſich zum Theil aus dem Ergebnis der Prüfungen ein Schluß machen. An den Gymnaſien war im Durchſchnitte das faſt beſtändige Verhältnis der beförderten Schüler zu den eingeſchriebenen in den 5 Claſſen wie 73 zu 100; die Zahl der Beförderten betrug jedoch in den erſten Jahrescurſen weniger und in den letzten mehr als jene Procentziffer. Sonach läßt ſich hieraus, wenn man alle übrigen Umſtände als gleich annimmt, auf ſtufenweiſe ſteigende Fortſchritte ſchließen. In den Lyceen betrug in demſelben Zeitraume die Zahl der bei der Prüfung ſämmtlicher drei Curſe beförderten Schüler 70 auf 100 Eingeſchriebene, und auch hier mit einer ſtufenweiſen Beſſerung in den letzten Jahren.

Was die Lyceal-Abgangsprüfung betrifft, ſo erhellen die allgemeinen Ergebniſſe aus den in nachſtehender Ueberſicht angeführten Ziffern:

		Candidaten.	Die das Examen vollendeten.	Im Examen Durchgekommene oder Beförderte.	Im Examen Durchgefallene.
1870—71	Ordentliche Abtheilung	3433	2751	836	1915
	Außerordentliche*) „	2601	1539	1291	248
1871—72	Ordentliche Abtheilung	3572	2947	767	2210
	Außerordentliche „	2589	2000	898	1102

Alſo erhielten in der ordentlichen Section des Jahres 1870—71 24% der Candidaten das Abgangszeugnis, in der des Jahres 1871—72 22%, in der außerordentlichen Prüfungsabtheilung des erſten Jahres bekamen es 49%, in der des zweiten 36% der Candidaten.

Wenn man beide Prüfungsabtheilungen zuſammenrechnet, ſo darf man behaupten, daß im Durchſchnitt mehrerer Jahre an 3 Fünftel von denen, die ſich zur Prüfung ſtellen, das Abgangszeugnis erhalten. Es beſteht jedoch ein großer Unterſchied in dem Prüfungserfolg zwiſchen den aus königlichen und gleichberechtigten Lyceen und den aus Privatinſtituten und aus den Lehranſtalten der religiöſen Körperſchaften und Seminare kommenden Schülern. Wir unterlaſſen es jedoch, genaue Vergleichungen und weitere Betrachtungen anzuſtellen; es genügt zu erklären, daß in den ordentlichen Prüfungsabtheilungen der zwei genannten Jahre von den Schülern der königlichen und gleichberechtigten Lyceen über die Hälfte der Candidaten das Abgangszeugnis erhielt, während rückſichtlich der aus anderen Lehranſtalten kommenden Zöglinge das Verhältnis der durchgekommenen zu den durchgefallenen Candidaten ſich ſtellte wie 1 zu 4 und auch 5.

b) Techniſcher Unterricht. Die Realſchulen hätten in der Lombardei ſchon ſeit vielen Jahren beſtehen ſollen, da ſie in dem öſterreichiſchen Reglement von 1818 erwähnt werden. In der That aber wurden ſie erſt im J. 1851 unter dem Namen Scuole

*) Die außerordentliche Abgangsprüfung (welche im October gehalten wird, die ordentliche im Juli) iſt für jene Candidaten beſtimmt, welche in der ordentlichen, in einer oder zwei Materien durchgefallen ſind, oder durch Krankheit verhindert wurden, ſich früher zu ſtellen.

Digitized by Google

Reali gegründet und bestanden aus sechs Classen, wovon drei den unteren, die übrigen den oberen Cursus ausmachten.

In den anderen Provinzen Italiens waren mit Ausnahme Piemonts keine derartigen Schulen vorhanden. Doch sorgten für die Errichtung von solchen in einigen Landestheilen entweder die Gemeinden oder Privatvereine, je nach den besonderen gesetzlichen Bestimmungen, welche vor der Einigung Italiens in den verschiedenen Provinzen galten. Daher kommt es, daß heutzutage zwar in jeder Provinz des Königreichs Realschulen errichtet sind, dieselben aber in einigen Provinzen dem Staate, in anderen den Gemeinden gehören.

Die Regierung hat ihre eigenen Realschulen in Oberitalien (Piemont, Lombardei, venetianische Provinzen), in den Marken, Umbrien, in der Provinz Rom und Sicilien, in welchen Ländern jedoch neben den Staatsschulen auch andere Gemeindeanstalten dieser Art bestehen. Die Realschulen in Emilia, Toscana und Neapel gehören ausschließlich den Gemeinden.

Die Hälfte des zum Unterhalt der Staats-Realschulen erforderlichen Aufwandes fällt, mit Ausnahme der Schulen in Sicilien, für welche die Regierung alle Unterhaltungskosten trägt, den Communen zur Last. Bei den Staats-Realschulen, zu deren Unterhaltung auch die Municipien beitragen, erfolgt die Ernennung des Schulpersonals nach Uebereinkunft mit den Municipien selbst. Bezüglich der von den Gemeinden ausschließlich abhängigen Realschulen steht der Regierung bloß das Recht der Beaufsichtigung zu.

Wenn solche Anstalten gut eingerichtet sind, so trägt der Staat durchschnittlich zwei Fünftel des ganzen Kostenaufwandes; das Gebäude und die wissenschaftlichen oder gewerblichen Sammlungen fallen gänzlich der Gemeinde zur Last. Zu diesem Ende sind 300,000 L. in das Unterrichtsbudget und 35,000 L. in das der Cultusfonds eingestellt.

Was den Charakter und die Aufgabe der Realschulen beträgt, so muß vorausgeschickt werden, daß aus Anlaß der zwei Stufen, in welche diese Lehranstalten sowohl in Piemont als in der Lombardei eingetheilt waren, nach dem Gesetz vom 13. Nov. 1859 zweierlei neue Anstalten geschaffen wurden, von denen jede aus drei Jahrgängen bestand und nur die erste Scuola tecnica (Realschule) benannt wurde, während die andern (die oberen Jahrescurse der Scuola Reale) das Istituto tecnico (obere Realschule) bildeten.

Durch Decret vom 28. Nov. 1861 wurde die eigentlich dem Unterrichtsministerium gebührende Oberaufsicht über die Istituti tecnici dem Ministerium des Ackerbaues, des Handels und der Industrie übertragen.

Mit dieser Theilung zielte man darauf ab, daß die Realschule die Zöglinge nicht nur auf die Oberrealschule vorbereiten, sondern auch hinsichtlich der die allgemeine Elementarbildung betreffenden Fächer die Primärschule fortsetzen und ergänzen, und so einen selbständigen, in sich abgeschlossenen und zum Betrieb der niederen Handels- und Industriegewerbe hinreichenden Unterrichtscursus bilden sollte. Daher wurde die Wahl und Einrichtung der die allgemeine Bildung hauptsächlich bezweckenden Studien ins Auge gefaßt, ohne jedoch die praktischen Fächer (z. B. kaufmännisches Rechnen, Buchführung) ganz zu versäumen. In den drei Jahren der Realschule lehrt man italienische Sprache, Französisch, Zeichnen, Kalligraphie, Anfangsgründe der Geschichte und Geographie, Arithmetik und Algebra bis zu den quadratischen Gleichungen, Geometrie, kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung. Allein man fühlte das Bedürfnis, noch mehr für die praktische Ausbildung der Zöglinge zu thun und die, welche nicht in die Oberrealschule übergehen wollten, in ausgiebigerer und zweckmäßigerer Weise für den Betrieb der kleinen Gewerbe vorzubereiten. Der Minister hat deshalb im J. 1871 dem 3jährigen Cursus noch einen vierten Jahrescursus beigefügt, der lauter Unterrichtsfächer umfaßt, welche ohne großen wissenschaftlichen Werth zu haben, Kenntnisse mittheilen, die für gewiße Berufsarten unentbehrlich sind. Dieser in Mailand, Turin, Genua und Ber-

Digitized by Google

gamo angeſtellte Verſuch hatte einen glücklichen Erfolg, da er der Erreichung des doppelten Endzweckes ſolcher Schulen trefflich zu ſtatten kam, nemlich die Zöglinge, die ihre Studien fortſetzen wollten und von praktiſchen Uebungen befreit werden konnten, beſſer vorzubereiten und den übrigen mehr praktiſche Geſchicklichkeit und Gewandtheit beizubringen.

Was die Grenzen des Unterrichts, die Lehrmethoden und auch die Lehrbücher betrifft, ſo findet man hierüber genügende Auskunft in dem Bande, welcher die vermöge Decrets vom 10. Oct. 1867 veröffentlichten ſämmtlichen Schulprogramme enthält.

Der Lehrplan iſt nach den im Oct. 1870 eingeführten Modificationen folgender:

Unterrichtsgegenſtände.	I. Claſſe. Stunden.	II. Claſſe. Stunden.	III. Claſſe. Stunden.
Italieniſch, Geſchichte und Geographie	9	8	8
Franzöſiſch	5	4	4
Mathematik	4	4	6
Zeichnen	4½	4½	4½
Kalligraphie	2	2	2
Naturwiſſenſchaften	—	2	3
Rechnen und Buchführung	3	3	3
Summe der Stunden:	27½	27½	27½

Für den 4. Jahrescurſus iſt kein Lehr- und Stundenplan beſtimmt. Die einzelnen Schulen richten ſich nach den Localbedürfniſſen.

Um den Stand des Unterrichts in dem Fache, in welchem derſelbe direct beurtheilt werden kann, anſchaulich zu machen, hat der Miniſter eine Sammlung Zeichnungen (Album) von den Realſchulen theils des Staats, theils der Gemeinden ausgeſtellt, und es wäre zu wünſchen, daß ſie einer fachmänniſchen Prüfung unterzogen würde.

Den Realſchulen ſteht ein Director vor, welcher einen Gehalt von 2000 L. bezieht. Die Beſoldungen der Profeſſoren verhalten ſich je nach der Claſſe und dem Grad, wie die der Gymnaſiallehrer, zwiſchen 1120 und 2000 L. Auch dieſe Gehalte wurden im laufenden Jahr um ein Zehntel erhöht.

Einige Jahre lang war der Unterricht an den Realſchulen, von denen man glaubte, ſie ſeien hauptſächlich dem niederen Stande angemeſſen, unentgeltlich. Da man aber warnahm, daß ſie einem allgemeinen Bedürfnis abhalfen, und auch die wohlhabenden Bevölkerungsclaſſen es keineswegs unter ihrer Würde fanden, ihre Kinder dahin zu ſchicken, ſo wurden auch für die Realſchulen beinahe dieſelben Gebühren wie für die Gymnaſien eingeführt. Dieſe Verfügung wurde mit um ſo mehr Recht getroffen, da die Realſchulen den Weg durch die Oberrealſchulen zu der mathematiſchen Univerſitätsfacultät bahnen, und zum Betriebe der vortheilhafteſten und vornehmſten Gewerbe vorbereiten.

Die Anzahl der Staats-Realſchulen im ganzen Königreiche beträgt nur 63 (worunter 33 in Oberitalien, 12 in den Marken und der Provinz Rom und 18 in Sicilien). Die Gemeindeanſtalten, zu deren Unterhalt die Regierung beiträgt, belaufen ſich auf 162. Es kommen jedoch noch weitere 70 hinzu, die gleichfalls von den Gemeinden abhängig ſind, aber keine Subſidien erhalten. Im ganzen zählt man 295 Realſchulen, d. h. eine auf 91,524 Einwohner.

Was die Schülerzahl betrifft, ſo läßt ſie ſich nur bei den 63 Staats-Realſchulen beſtimmt angeben. Dieſe betrug in den fünf letzten Jahren:

im Jahre		1867—68	Schüler	5993
„	„	1868—69	„	5797
„	„	1869—70	„	5454
„	„	1870—71	„	5631
„	„	1871—72	„	6188,

also im letzten Jahr 98 Schüler auf jede Schule.

Obgleich man nun bezüglich der Gemeindeschulen keine genaue Zahlenangabe hat, so dürfte doch die Gesammtzahl der Schüler in den 295 Realschulen des Königreichs immerhin auf etwa 20,000 berechnet werden.

Eine Vergleichung der Bürgerschulen und der gelehrten Schulen in Betreff der Frequenz läßt sich nach dem Obigen nicht anstellen. Es läßt sich auch keine Provinz mit der andern vergleichen, da die stärkere oder geringere Frequenz der Realschulen größtentheils von der verschiedenen Lebensweise und den jeder Provinz eigenthümlichen Beschäftigungen abhängt. Im allgemeinen werden die Realschulen da am häufigsten besucht, wo der Handel am meisten entwickelt und blühend ist. Der größten Schülerzahl begegnet man daher in den Seestädten.

Es giebt Leute in Italien, welche dem technischen Unterricht vorwerfen, er habe etwas dürftiges und zu materielles an sich, und sei nicht geeignet, den Geist zu erheben und zu veredeln, weshalb die Jugend ungebildet und roh aufwachse. Aber auch hierbei irrt man wahrscheinlich in dem Urtheil über die eigentlichen Ursachen der beklagten Wirkungen, da man den Schulen zuschreibt, was durch die geselligen Verhältnisse, durch das beständige und rasche Emporkommen der niederen Stände bedingt ist, deren Kinder den mangelnden Schliff in den Manieren aus Familien, denen die Beispiele und die Ueberlieferungen der wohlgesitteteren abgehen, in die Schule mitbringen. Das sind Gewohnheiten, zu deren Entstehung die Schule sicherlich keinen Anlaß giebt, die sie auch bei wenigen täglichen Unterrichtsstunden nicht leicht zu ändern vermag.

Die Oberrealschulen wurden in Italien nicht alle ursprünglich als solche errichtet; so ist die in Turin nur eine Umgestaltung der früher bestehenden Specialschule; die Oberrealschulen von Mailand und Venedig entstanden aus einer Umbildung der alten Scuola Reale, und ebenso wurde das von der toscanischen Regierung gegen Ende des J. 1853 zu Florenz angelegte Institut in die gegenwärtige Oberrealschule daselbst umgestaltet.

Durch den mächtigen Antrieb der italienischen Regierung und die eifrige Mitwirkung der Ortsbehörden vermehrten sich bald die Oberrealschulen und steigerte sich deren Schülerzahl erheblich.

Die Oberrealschule umfaßt nach dem technischen Lehrplan von 1872 fünf Abtheilungen: die physikalisch-mathematische; die industrielle oder gewerbliche; die kaufmännische; die für die Landwirthschaft und die für die Erlernung der Rechnungsführung bestimmte Abtheilung.

Der Unterricht in der Bergbaukunde wurde nicht in die Oberrealschule aufgenommen und so ertheilt man denselben fortwährend in speciellen von jener ganz unterschiedenen Schulen.

Zwei oder drei Hauptfächer, denen sich ein die allgemeine Bildung bezweckender Unterricht und andere zum Charakter der Abtheilung passende Lehrgegenstände anschließen, bilden die Basis für eine jede dieser Abtheilungen. Außer einem zweijährigen Vorbereitungscurse, den alle Zöglinge der Oberrealschule zu besuchen haben, ist für den Unterricht in jeder Abtheilung die Dauer von zwei Jahren vorgeschrieben. Der Cursus der Rechnungsführung besteht jedoch aus drei Jahren, wovon zwei in Gemeinschaft mit der kaufmännischen Abtheilung durchgemacht werden und das dritte specieller Art ist. Diese Verlängerung der Dauer der Curse läßt für eine zweckmäßigere Entwicklung der von den Schulprogrammen vorgeschriebenen Lehrgegenstände hinlängliche Zeit und für die praktischen Anwendungen, die in diesen Lehranstalten höchst wichtig sind, einen genügenden

Spielraum. In der That wird der Unterricht während der zur Erklärung der Programme bestimmten Stunden theils mündlich, theils durch praktische Uebungen ertheilt. So ist der Unterricht in der Oberrealschule für den doppelten Zweck eingerichtet: die Jünglinge theils zur Betreibung bestimmter Gewerbe zu befähigen, theils sie für die höheren Gewerbeschulen und die mathematischen Universitätsfacultäten vorzubereiten. Die industrielle Abtheilung hat die technische Ausbildung der befugten Bau- und Gewerksmeister für die chemischen und mechanischen Gewerbe zum Zwecke; die der Ackerbauwissenschaft bildet geschickte wissenschaftliche Kenner des Ackerbaus und geübte Feldmesser, und die der Rechnungsführung Rechner oder Buchhalter für die öffentlichen und Privatverwaltungen.

Von der Abtheilung der Ackerbauwissenschaft kann man überdies zu den höheren Ackerbauschulen in Mailand und Portici (bei Neapel) und von der commerciellen zur höheren Handelsschule in Venedig übergehen.

Die physikalisch-mathematische Abtheilung, welche als die Grundlage der anderen betrachtet werden kann, bereitet zu den mathematischen Universitätscursen und zu den verschiedenen vom Ministerium des Ackerbaus, der Industrie und des Handels abhängigen höheren Schulen vor, unter deren Zahl außer den vorerwähnten noch die Schifffahrts- und Schiffsbauschule zu Genua und die Schwefelbauschule zu Palermo aufzunehmen sind.

Ihrer Natur und Tendenz gemäß sollte diese Abtheilung direct für die polytechnischen Schulen für Ingenieure (Scuole d'applicazione pergli ingegneri) und für das höhere technische Institut zu Mailand (Istituto tecnico superiore di Milano) vorbereiten, und eben darauf ist die Regierung gegenwärtig bedacht, ja es ist nicht unwahrscheinlich, daß durch Uebereinkunft zwischen den beiden Ministerien des Unterrichts und des Ackerbaus das Ziel bald erreicht werde.

Zur Aufnahme in den ersten Jahrescurs der Oberrealschulen muß der Aspirirende das Abgangszeugnis von einer Realschule oder irgend ein anderes Attestat vorlegen, welches nachweist, daß er Vorbereitungsstudien von gleicher Geltung durchgemacht hat, und zudem hat er sich einer Prüfung in folgenden Lehrgegenständen zu unterwerfen: italienische Sprache und Anfangsgründe der italienischen Literatur, Anfangsgründe der französischen Sprache, der Geographie, vaterländische Geschichte, raisonnirende Arithmetik, Anfangsgründe des Ornament- und des geometrischen Zeichnens.

Diejenigen sodann, welche zu einer höheren Classe übergehen wollen, müßen beweisen, daß sie die in den vorhergehenden Classen vorgetragenen Lehrgegenstände sich angeeignet haben, und ein Examen über die Unterrichtsprogramme bestehen.

Die Aufnahmegebühren betragen 40, die der jährlichen Inscription 60 Lire.

Die Lehrer der Oberrealschulen zerfallen in drei Kategorien: Titularprofessoren, außerordentliche (reggenti) und provisorische Professoren (incaricati, Beauftragte).

Die Titularprofessoren an den Oberrealschulen des Staates werden auf Grund eines Concurses vom Könige aus den für ein solches Lehramt befähigten Personen, und an den anderen Oberrealschulen von den Vertretern der Gemeinden oder Ortscollegien, welche die Unterhaltungskosten derselben bestreiten, ernannt. Die Ernennung muß aber in diesem Falle der Genehmigung des örtlichen Aufsichtsrathes (Giunta di vigilanza) unterworfen, und hierauf dem Ministerium des Ackerbaus, der Industrie und des Handels zur Bestätigung vorgelegt werden. Es werden in der Regel nur diejenigen zum Concurs zugelassen, welche entweder in der betreffenden Facultät die Doctorwürde erlangt haben oder mit einem ihre Tauglichkeit anerkennenden Diplom von einer höheren Schule, oder endlich mit irgend einem andern rechtmäßigen Titel, aus welchem man ihre Studien und ihre Befähigung erkennen kann, versehen sind. Gleichwohl hat der Minister die Befugnis, Persönlichkeiten, deren Gelehrsamkeit in solchen Unterrichtsfächern anerkannt ist, von diesen Requisiten zu entbinden.

Die Titularprofessoren zerfallen in drei Classen, je nachdem sie Unterricht an

Oberrealschulen ertheilen, die in Städten mit einer Einwohnerzahl über 40,000, über 20,000, oder unter 20,000 errichtet sind. Die Gehalte betragen beziehungsweise 2200, 2000 und 1800 Lire. Die außerordentlichen Professoren (reggenti) sind ebenso in drei Classen eingetheilt und ihre Gehalte belaufen sich auf 1760, 1600, 1440 Lire. Die provisorischen Professoren (Professori incaricati) erhalten eine jährliche Anweisung, die je nach der Zahl der Lectionen und der Bedeutung des Lehrfaches, für welches sie berufen werden, verschieden ist.

Die Titularprofessoren und die außerordentlichen (reggenti) haben ein Recht auf Pension. Nur bei den wichtigsten Oberrealschulen ist das Amt eines Präses mit keinen anderen Geschäften verbunden. Bei solchen Stellen schwankt der festgesetzte Gehalt zwischen 4000 und 6000 Lire.

Ueber jede dem gewerblichen und industriellen Unterricht gewidmete Secundärschule führt ein Aufsichtsrath (Giunta) die Oberleitung, bestehend aus fünf Mitgliedern, worunter drei aus dem Provincialrath, dem Gemeinderath und der Handelskammer, und zwei vom Präfecten der Provinz, in welcher die Lehranstalt errichtet ist, erwählt werden. Sie bekleiden das Amt fünf Jahre lang und können wieder gewählt werden; ihre Amtsverrichtungen sind unentgeltlich. Dieser Rath hat die Aufsicht über die Einrichtung der Studien und besorgt alles, was zur Aufrechthaltung der Schulzucht und zum Gedeihen der Anstalt erforderlich ist.

Die folgenden statistischen Angaben, welche wir den Lesern vorlegen, beweisen die fortschreitende Entwicklung des industriellen und gewerblichen Unterrichts in Italien und deuten auf eine erfreuliche ökonomische Zukunft für unser Land hin.

Die Zahl der Oberrealschulen beträgt gegenwärtig 72 (die zwei Bergbauschulen mit inbegriffen), wovon 39 der Regierung, 33 den Provinzen, Gemeinden und Privatpersonen angehören.

Das Dirigenten- und Lehrerpersonal, Präses, Titular-, außerordentliche und provisorische Professoren umfassend, besteht aus 881 Personen. An den meisten Oberrealschulen wird das Amt des Präses von einem der Professoren versehen, und an den Orten, wo Oberreal- und kaufmännische Schulen vorhanden sind, ertheilen einige Professoren an beiden Lehranstalten gleichmäßig Unterricht.

Die Zahl der in den verschiedenen Unterrichtsabtheilungen der Special- und der Oberrealschulen für das Schuljahr 1872—73 eingeschriebenen Zöglinge beträgt 4017, zu denen noch 450 Zuhörer hinzukommen, also im ganzen 4471 Schüler, die auf nachstehende Weise vertheilt sind:

Unterrichtsabtheilungen.	Zöglinge.	Zuhörer.
Gemeinschaftlicher zweijähriger Curs	2809	161
Landwirthschaft und Feldmeßkunst	405	100
Handel, Verwaltung und Buchführung	392	101
Baukunst und Mechanik (Licenz)*)	260	37
Baukunst und Mechanik (Diplom) **)	101	6
Specielle Unterrichtsfächer ***)	50	49
Totalbetrag	4017	454

*) Abgangsprüfung.

**) Für Baumeister und Mechaniker, welche, ohne die Schule regelmäßig besucht zu haben, sich der Ausübung solcher praktischen Fächer widmen wollen, welche unter Aufsicht der politischen Behörden, oder besonderen Regulativen stehen.

***) Hiezu gehören einige Unterrichtsgegenstände, die in den allgemeinen Lehrplan nicht aufgenommen sind.

Die Zahl der eingeſchriebenen Zöglinge betrug im J. 1870—71: 3702, die der Zuhörer 735, Geſammtziffer 4,437. In dem darauf folgenden Jahre belief ſich die Zahl der Schüler auf 3871, die der Zuhörer auf 691, zuſammen 4562. Dieſe Ziffern weiſen eine fortſchreitende Zunahme in der Zahl der regelmäßigen Schüler und eine ſtufenweiſe Abnahme in der Zahl der Zuhörer nach; ein klarer Beweis, daß die techniſchen Studien immer mehr geſchätzt und mit ſtets größerem Ernſte betrieben werden.

c) Nationalconvicte. Zur Vermehrung des Secundärunterrichtes und zur Bequemlichkeit der Familien, die an Orten wohnen, welche der entſprechenden Schulen entbehren, unterhält die Regierung 26 Nationalconvicte. Dieſelben ſind in der Regel mit Elementarſchulen verſehen, deren ſämmtliche Zöglinge Koſt und Wohnung in der Anſtalt ſelbſt haben; was aber die höheren Stufen, das Gymnaſium, das Lyceum und die Realſchule betrifft, ſo beſuchen die Koſtgänger ſammt den außerhalb der Anſtalt wohnenden Zöglingen die öffentlichen Schulen.

In Betreff der Schulzucht und des Zuſammenlebens hängen die Convictoren von einem Rector und bezüglich des Uebrigen von dem Präſes und dem Director der von ihnen beſuchten Lehranſtalt ab. In den ſüdlichen Provinzen iſt der Präſes des Lyceums gewöhnlich auch Rector des Convictes.

Faſt alle Nationalconvicte haben Freiſtellen, welche theils vom Staate, theils von den Communen und Provincialſtänden zu Gunſten armer aber braver und talentvoller junger Leute gegründet und unterhalten werden. Dieſe Freiſtellen werden infolge einer Concursprüfung auf die ganze Zeitdauer des Elementar- und höheren Unterrichts vergeben, wenn dies nemlich mit dem Alter des Zöglings vereinbar iſt, welcher bei der Aufnahme in die Erziehungsanſtalt weder unter 6 noch volle 12 Jahre alt ſein darf. Um jedoch dieſe Freiſtelle zu behalten, müßen die Zöglinge bei den jährlichen Schlußprüfungen gut beſtehen.

In den Convicten richtet ſich die Erziehungsweiſe nach Grundſätzen, die, ohne ſich mit den Traditionen in völligen Widerſpruch zu ſetzen, den Bedürfniſſen der modernen Zeit entſprechen. Ueberall ſind die gymnaſtiſchen und militäriſchen Uebungen, das Tanzen, Schwimmen und Fechten eingeführt.

III. Höherer Unterricht.

Zum höheren Unterricht gehören die Univerſitäten und die höheren Lehranſtalten, ſofern ſie ſich entweder mit der höheren und angewandten Mathematik beſchäftigen, wie die zu Mailand, Turin, Neapel, oder ſich die Förderung in anderen Wiſſenſchaften, wie l'Istituto di Studi Superiori (das Inſtitut der höheren Studien) in Florenz und l'Accademia scientifico-letteraria zu Mailand zur Aufgabe machen.

Der Miniſter hat eine Sammlung der von den Univerſitäten und den höheren Inſtituten herausgegebenen Monographien veröffentlicht, ſammt Nachrichten über die Männer, die zur Erhöhung ihres Rufes beitrugen, und der Beſchreibung der wiſſenſchaftlichen Cabinete, Laboratorien u. ſ. w. Wer daher über den höheren Unterricht in Italien genaue und umſtändliche Erkundigungen einziehen will, hat nur von dieſer ſorgfältigen Sammlung Einſicht zu nehmen, worin mitunter auch wiſſenſchaftliche und literariſche Merkwürdigkeiten enthalten ſind.

a) Univerſitäten.

Es ſind deren im Königreiche 17, nemlich acht Primär- (Bologna, Neapel, Padua, Palermo, Pavia, Piſa, Rom, Turin) und 9 Secundär-Staatsuniverſitäten (Cagliari, Catania, Genua, Macerata, Saſſari, Siena, Meſſina, Modena, Parma). Zu dieſen kommen noch 4 weitere, von den betreffenden Provinzen unterhaltene Univerſitäten, nemlich die zu Camerino, Ferrara, Perugia, Urbino, ſo daß die Geſammtzahl 21 beträgt.

Gegenwärtig gelten bei den 17 Staatsuniverſitäten noch viererlei verſchiedene Syſteme. Zu Turin, Pavia, Genua, Cagliari, Palermo, Catania, Meſſina und Rom gilt noch, wenn auch nur theilweiſe das Geſetz vom 13. Nov. 1859. Bei den anderen,

Digitized by Google

die zu Neapel und Padua ausgenommen, wird außer gewißen besonderen Bestimmungen das vom 31. Juli 1862 befolgt. Die Universität zu Padua ist noch immer und bis zu Anfang des nächsten Schuljahrs nach den österreichischen Reglements eingerichtet, und zu Neapel gilt die gesetzliche Einrichtung vom 16. Febr. 1861.

Das Gesetz vom 13. Nov. 1859, welchem die deutschen Universitätseinrichtungen als Muster dienten, führt das System der akademischen Lehrfreiheit ein, jedoch mit Vorbehalt gewißer Bestimmungen zur Sicherstellung des Staats. Es verstattet daher den Privatdocenten den Zutritt auf die Universität, sobald sie sich über ihre Befähigung ausweisen können, und theilt die Lehrer ein in ordentliche, außerordentliche Professoren und Privatdocenten. Der akademischen Lehrfreiheit zufolge führte dieses Gesetz für die Professoren und Privatdocenten gleichermaßen die Honorare für die Vorlesungen (Collegiengelder) ein, welche nach Verhältnis der für die Vorträge eines jeden eingeschriebenen Zuhörer zu vertheilen waren. Das Maximum der halbjährlich zu entrichtenden Inscriptionsgebühren betrug 15 L. für die Jurisprudenz und die medicinische Facultät, das Minimum 4 L. für die Vorträge der Apotheker- und Wundarzneikunde, wobei jedoch über die ersteren Wissenschaften wöchentlich mehr als vier Stunden, über die letzteren höchstens vier Stunden gelesen wurde. Endlich waren die Studirenden kraft dieses Gesetzes frei sowohl in der Wahl ihrer Studien als in Betreibung derselben, d. h. sie hatten die Befugnis, nach ihrer Wahl eine Wissenschaft zu ergreifen, und nach eigenem Ermessen die Vorträge dieses oder eines andern Lehrers zu besuchen; sie waren aber verpflichtet, jährlich die Prüfungen in den Wissenschaften zu bestehen, worüber sie öffentliche Vorträge gehört hatten.

Unglücklicherweise wurde diese Einrichtung, die sich auf die verständigsten und liberalsten Grundsätze stützte, und sich durch die Erfahrungen in Deutschland empfahl, kraft des Gesetzes vom 31. Juli 1862 größtentheils umgestoßen, indem das Collegienhonorar in eine jährliche Inscriptionsgebühr verwandelt und der Ertrag derselben zum ausschließlichen Nutzen der Staatskasse bestimmt wurde.

Es war jedoch offenbar, daß durch die Aufhebung des Collegienhonorars einerseits die Emolumente der öffentlichen Professoren zum Nachtheil der höheren Bildung und des Ansehns der Studien geschmälert wurden, andererseits aller Wetteifer zwischen den Einzelnen aufhörte. In der That existirten in der Folge die Privatdocenten auf den Universitäten nur noch zum Scheine, und ihr Name ist wahrscheinlich bloß dazu bestimmt, in den Gesetzen eine artige Figur zu bilden.

Indem man von Schritt zu Schritt in jenem Geist der Bevormundung und des Organisirens von oben herab weiter gieng, welcher ein unvermeidliches Geschick bei den lateinischen Nationen zu sein scheint, nahm man das alte System wieder auf, bestimmte die Zahl der Studienjahre für jede Facultät, schrieb von Jahr zu Jahr die Lehrgegenstände vor, kurz es wurde die Wissenschaft wieder beschränkt und in Fesseln geschlagen und der Student der akademischen Freiheit beraubt, sich seine Vorlesungen selbst auszuwählen; ein jedes Fach wird einer bestimmten Person anvertraut, deren Vorträge der Studirende nothwendigerweise zu besuchen hat, wenn er zu den Prüfungen zugelaßen werden will. Das sind im wesentlichen die Bestimmungen des Reglements vom 14. Sept. 1865 und vom 16. Oct. 1868, welches bei allen Staatsuniversitäten, sowohl bei denen, auf welchen das Gesetz von 1859 eingeführt worden war, als bei den übrigen (nur die zu Padua und theilweise auch die zu Neapel besonders in Bezug auf die Inscription der Studenten ausgenommen) zur Anwendung kam.

Der Widerstand, der sich im Parlament gegen die Anwendung der obengenannten Reglements auf die Universität zu Padua erhob, bewog den jetzigen Unterrichtsminister, einige liberale Reformen auch in den Einrichtungen der anderen einzuführen. Der hierauf bezügliche in der Sitzung vom 21. Dec. 1872 dem Senat vorgelegte und noch gegenwärtig discutirte Entwurf ist eine Rückkehr zum Gesetze von 1859.

Digitized by Google

Doch wenden wir uns wieder zur Beschreibung der Dinge zurück, wie sie vor der Hand existiren.

Die ordentlichen Professoren werden entweder nach den von den Candidaten des Concurses nachgewiesenen Titeln (Erfindungen, Werke, bekleidete Aemter u. s. w.) oder auf den Grund einer von eigenen Commissionen abgehaltenen Concursprüfung ernannt. Dem Minister steht jedoch das Recht zu, dem Könige diejenigen Lehrer für irgend eine Facultät zur Ernennung vorzuschlagen, welche sich bereits einen ausgezeichneten Ruf in ihrem Fach erworben haben durch Entdeckungen, durch ihre Werke, durch anderweitigen Unterricht.

Die Besoldungen der Professoren sind je nachdem es eine Primär- oder eine Secundäruniversität, und je nachdem der Professor ein ordentlicher oder außerordentlicher ist, sehr verschieden. Der Minimalgehalt eines ordentlichen Professors auf einer Primäruniversität beträgt 5000 L. Das Maximum darf, auch wenn man die ihm wegen besonderer Aufträge (als Präses der Facultät u. s. w.) gebührenden Emolumente dazu rechnet, 8000 L. nicht übersteigen. Der Gehalt der außerordentlichen Professoren steht zwischen 2000 und 3500 L. Auf den Secundäruniversitäten steigen die Besoldungen der ordentlichen von 3000 bis auf 3960 L., die der außerordentlichen Professoren von 1000 bis auf 2500 L.

Um auf einer Universität als Student eingeschrieben zu werden, ist außer dem Lyceal-Abgangszeugnis eine je nach der Facultät verschiedene Aufnahmeprüfung erforderlich, die von mehreren aus drei Mitgliedern bestehenden Commissionen und mittelst schriftlicher und mündlicher Prüfungsarbeiten abgehalten wird. Die Inscriptionen in die einzelnen Jahrescurse erfolgen unter der Bedingung, daß die Examina des vorhergehenden Jahres bestanden wurden. Außer den Studenten werden auch zum Besuch der Collegien Zuhörer zugelassen, von denen keine Aufnahmsprüfung, sondern nur das Lyceal-Abgangszeugnis gefordert wird. Es liegt ihnen aber, wenn sie ein Frequenz-Zeugnis erhalten wollen, die Pflicht ob, die Inscription nachzusuchen, ohne jedoch eine Prüfung zu erstehen. Diejenigen, welche Studenten in irgend einem akademischen Curse werden wollen, müßen nicht nur alle zur Aufnahme erforderlichen Bedingungen erfüllen, sondern auch gehörig nachweisen, daß sie die vorhergehenden Jahrescurse besucht und die hierauf bezüglichen Examina bestanden haben. Die Zuhörer entrichten ein Unterrichtsgeld, welches anderthalbmal so groß ist als das der Studenten.

Der Gebrauch, den Studirenden die Inscription als Zuhörer auf mehrere Jahre zu gestatten, d. h. die Unterlassung der jährlichen Prüfungen zu dulden, gab zu einer neuen Verordnung Anlaß, welche die Einschreibung der Studirenden als Zuhörer auf ein einziges Mal beschränkt, so daß dieselbe nur auf ein Jahr gültig ist. So kann z. B. ein Studirender nicht als Zuhörer in den dritten Jahrescurs eingeschrieben werden, wenn er die Examina des ersten nicht bestanden hat.

Solche Verfügungen sind auf die Universität zu Neapel nicht anwendbar, wo es kraft eines besonderen, noch gültigen Gesetzes nur Zuhörer oder besser ganz freie Besucher der öffentlichen Vorträge giebt, von denen nicht einmal der Name angegeben wird. Dort kann ein jeder, wenn er nur aus den neapolitanischen Provinzen gebürtig oder in denselben wohnhaft ist, den Rector um die Erlaubnis ersuchen, sowohl zu den jährlichen als zu den Doctorexamina zugelassen zu werden, ohne daß er sich vorher in die akademischen Curse eingeschrieben hätte. Das ist der Grund, weshalb sich bezüglich dieser Universität nicht einmal die Zahl der Studenten bestimmt angeben läßt. Um Misbräuchen vorzubeugen, wurde jedoch angeordnet, daß die Studirenden sich so viel Jahre lang den Cursusprüfungen unterwerfen müßen, als für die Studienzeit der Facultät, in welcher sie die akademische Würde erlangen wollen, Jahre angesetzt sind.

Was die Unterrichtsgebühren betrifft, so ist schon gesagt worden, daß das Gesetz von 1859 durch das vom 31. Juli 1862 stark modificirt wurde. Weitere Modificationen führten spätere Decrete herbei. Jetzt sind die Unterrichtsgebühren durch das Decret

vom 13. Oct. 1870 bestimmt, wodurch, ohne den Grundsatz zu ändern, daß selbige ausschließlich dem Staate zukommen, das Maß derselben so wie es die nachstehende Tabelle zeigt, festgesetzt wurde.

Facultäten.	Unterrichtsgebühren.	Lire.
Jurisprudenz	Für jedes der 4 Jahre	150
	Für Abgangsexamen und Diplom	120
Medicin und Chirurgie . .	Für jedes der 6 Jahre	100
	Für Abgangsprüfung und Diplom	120
Anwendungsschule für Mathematik*)	Für jedes der 5 Jahre	120
	Für Abgangsprüfung und Diplom	120
Mathematische, physikalische und Naturwissenschaften**)	Für jedes der 4 Jahre	60
	Für Abgangsprüfung und Diplom	120
Philosophie und Literatur .	Für jedes der 4 Jahre	60
	Für Abgangsprüfung und Diplom	120
Chemisch-pharmaceutischer Cursus	Für jedes der 3 Jahre	30
	Für Abgangsprüfung und Diplom	30

Die jährlichen Quoten können von den Studenten in zwei gleichen Raten, die eine vor der Inscription in die Curse, die andere vor den Cursusprüfungen entrichtet werden. Auf der Universität in Neapel wird ein jeder, der nicht vorläufig eingeschrieben ist, zu den Prüfungen für die Erlangung der akademischen Würden nur dann zugelassen, wenn er eine Summe bezahlt, welche dem bestimmten Betrag der Inscriptionsgebühren für sämmtliche Curse gleich ist.

Die jährlichen und die Doctorprüfungen sind sowohl in Beziehung auf die Art, wie sie abzuhalten sind, als auf die Ernennung der Commissionen und der von denselben abzugebenden Stimmen genau regulirt. Die jährlichen Prüfungen werden über alle für jede Facultät vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstände, über einige von den Lehrern gewählte, von der ganzen Facultät genehmigte und öffentlich durchs Loos gezogene Themata abgehalten. Das Doctorexamen besteht in einer geschriebenen Dissertation, welche über ein durchs Loos gezogenes Thema binnen acht Stunden ausgearbeitet werden muß, und in einer mündlichen Prüfung, die durch einen wenigstens zweitägigen Zwischenraum von der schriftlichen getrennt ist.

Die Anzahl der Studenten auf den Staatsuniversitäten ist, wie aus der nachstehenden Tabelle ersichtlich ist, seit mehreren Jahren beinahe stationär geblieben.

Jahr	1868—69	eingeschriebene	Studenten	und	Zuhörer 6,339
„	1869—70	„	„	„	„ 6,593
„	1870—71	„	„	„	„ 6,512
„	1871—72	„	„	„	„ 6,495
„	1872—73	„	„	„	„ 6,423.

Bei diesen Zahlen ist aus dem oben angegebenen Grunde die Universität zu Neapel nicht inbegriffen. Man kann jedoch sagen, daß die Zahl der Studirenden zu Neapel der von allen übrigen Universitäten zusammengenommen unzweifelhaft gleichkommt, wenn sie dieselbe nicht übersteigt. Auch die Universität zu Rom ist oben nicht mitgezählt, weil ihre Ziffern erst im J. 1870—71 in die italienischen Statistiken aufgenommen wurden, und deshalb die Vergleichung mit den vorhergehenden Jahren in der Uebersicht gestört hätten. Man zählte übrigens in Rom im J. 1870—71: 726, 1871—72:

*) Theoretische und praktische Curse für Mathematiker.
**) Untere Curse (vornehmlich theoretische) s. Polytechnische Schulen.

809, 1872—73: 534 Studenten einschließlich der Zuhörer. Mithin betrug im laufenden Jahre die Anzahl der bei den Staatsuniversitäten Eingeschriebenen, Rom inbegriffen, 6957. Rechnet man noch die vermuthliche Anzahl der Studenten in Neapel dazu, so darf behauptet werden, daß die der Wirklichkeit sich ziemlich annähernde Gesammtzahl der Studenten und Zuhörer auf sämmtlichen Staatsuniversitäten Italiens zwischen 14 und 15,000 auf- und abschwankt.

Folgende Tabelle giebt die Zahl der Studenten und Professoren für jede Universität im Schuljahre 1872—73 an.

Universitäten.	Lehrer.			Eingeschriebene Schüler.		Gesammt-Zahl.
	Ordentliche.	Außerordentliche.	Beauftragte.	Studenten.	Zuhörer.	
Bologna	44	7	7	488	89	577
Neapel	52	11	10	—	—	—
Padua	41	9	15	1121	—	1121
Palermo	35	11	10	216	90	306
Pavia	30	9	6	571	147	718
Pisa	39	14	13	332	171	503
Rom	36	3	12	442	92	534
Turin	39	15	15	935	468	1403
Cagliari	21	7	2	78	10	88
Catania	21	5	12	213	20	233
Genua	25	12	9	336	124	460
Macerata	11	9	—	115	—	115
Messina	25	5	6	101	11	112
Modena	23	7	12	285	30	315
Parma	33	9	5	226	44	270
Sassari	8	9	14	66	8	74
Siena	16	6	10	89	29	118
Total:	487	148	158	5614	1333	6957

Die am meisten frequentirte Facultät auf den italienischen Universitäten ist die juristische, mit Ausnahme jedoch der Universitäten Bologna, Pavia und Rom, wo die größte Anzahl der Studirenden der medicinischen und chirurgischen Facultät angehört. Die mathematische Facultät kommt überall der Frequenz nach unmittelbar nach den zwei obenerwähnten mit ungefähr der Hälfte von den Studirenden der Jurisprudenz. Die der Philosophie und Literatur ist wegen der wenigen und schlecht belohnten Laufbahnen, wozu diese Studien den Weg eröffnen, vielleicht auch wegen der geringeren Achtung, die das bloße Wissen an und für sich, abgesehen von aller praktischen Anwendung und vom pecuniären Gewinn genießt, wenig besucht. Im ganzen Königreiche belaufen sich die Studirenden der philosophischen und literarischen Facultät auf 161, wovon die Hauptzahl auf die zwei Universitäten zu Padua (60) und Turin (61) entfällt.

Die theologischen Facultäten wurden dieses Jahr vom Parlament aufgehoben, das für diese Verfügung viele Gründe, besonders aber die Thatsache anführte, daß sie keine Schüler hatten, indem die Anzahl derselben im ganzen Königreiche kaum 10 erreichte.

Schließlich muß gesagt werden, daß, obwohl die erfreuliche ökonomische Entwicklung und die neue Einrichtung der Studien eine Verbesserung herbeigeführt haben, gleichwohl die Studenten, welche die Universitäten als bloße Unterrichtsstätten in den Brodwissenschaften betrachten und deswegen daselbst die Mittel zu ihrem künftigen Fortkommen

Digitized by Google

ſuchen, in Italien noch zu zahlreich, diejenigen hingegen, die daſelbſt die Wiſſenſchaft ſuchen, noch in zu geringer Zahl ſind.

Eine ſehr zweckmäßige Einrichtung enthält der Artikel 66 der Verordnung vom 6. Oct. 1868, wodurch der Miniſter ermächtigt wird, jedes Jahr einen Concurs um eine gewiße Anzahl mit Subſidien verſehener Stellen, die je nach den verfügbaren Mitteln verſchieden iſt, zu Gunſten derjenigen Jünglinge zu eröffnen, denen höchſtens vier Jahre vorher die Doctorwürde ertheilt wurde, und die an einheimiſchen oder an auswärtigen Lehranſtalten ihre Studien fortſetzen wollen. Falls die Jünglinge um die Stelle im Inland concurriren, müßen ſie die Doctorwürde ſeit wenigſtens einem Jahre erlangt haben. Der Concurs erfolgt mittelſt Prüfungen vor eigenen Commiſſionen und nach den vom Oberſchulrath feſtgeſetzten Normen. Ein Miniſterialdecret beſtimmt den Betrag der Unterſtützung und die Zahl der Jahre, auf welche ſie angewieſen wird.

Mit einigen Univerſitäten ſind öffentliche und Privatſtiftungen verbunden, die den Zweck haben, fleißigen und unbemittelten Jünglingen den Beſuch der Univerſität zu erleichtern und ihnen die Mittel zur Fortſetzung ihrer Studien zu verſchaffen. Hierher gehören die Collegien Ghislieri und Borromeo zu Pavia und das Collegium der Provinzen (Collegio delle Provincie) in Turin. Die Stellen werden auch hierbei auf den Grund einer alljährlich ſtattfindenden Concursprüfung vergeben.

Die Zahl der Studirenden auf den 4 von den Provinzen (Camerino, Perugia, Ferrara, Urbino) unterhaltenen Univerſitäten beträgt einſchließlich der Zuhörer 360. Die größte, die zu Perugia, zählt deren 113, die kleinſte, zu Camerino, 46.

Die allzugroße Zahl der Univerſitäten, welche das Budget beſchwert, die Kräfte des Landes zerſplittert und große und reichliche wiſſenſchaftliche Sammlungen unmöglich macht, wird überall und einſtimmig beklagt. Aber bis jetzt gelten die Privatintereſſen und manchmal auch die Municipaleitelkeiten mehr als das allgemeine Beſte.

b) Polytechniſche Inſtitute und andere höhere Lehranſtalten.

Das Bedürfnis, einerſeits den Ingenieuren eine mehr praktiſche Ausbildung zu verſchaffen und ſonach ihre Studien weniger theoretiſch als bei den mathematiſchen Univerſitätsfacultäten einzurichten, und andererſeits der Nutzen, welchen die höheren Bildungsanſtalten naturgemäß aus ihrer Errichtung in großen Städten ziehen, veranlaßten trotz der übergroßen Anzahl der alten Univerſitäten die Gründung der polytechniſchen Schulen und anderer höheren Lehranſtalten.

Obwohl die polytechniſchen Schulen für Ingenieure in Turin und Neapel und das höhere techniſche Inſtitut zu Mailand in Bezug auf Mannigfaltigkeit des Unterrichts und Reichthum an wiſſenſchaftlichen Sammlungen die Bedeutung einiger Polytechniken Deutſchlands und der Schweiz noch nicht erreicht haben, ſo verfolgen ſie doch denſelben Zweck.

Wer den (vierjährigen) mathematiſchen Curſus auf der Univerſität durchmacht, kann die entſprechende Doctorwürde erlangen. Wer aber Ingenieur werden will, kann ſich, nachdem er 3 Jahre in der mathematiſchen Facultät einer Univerſität durchlaufen und alle beſonderen Prüfungen bis zu der des dritten Jahres beſtanden hat, das Licentiatendiplom erwerben, welches ihm den Weg zu der polytechniſchen Schule öffnet. Dieſe hat zu Turin und Neapel nur zwei Jahrescurſe, nach denen das Ingenieurdiplom ertheilt wird. Zu Mailand hingegen dauert der Curſus drei Jahre, weshalb die Aufnahme ſchon nach einem zweijährigen Beſuch der mathematiſchen Facultät auf der Univerſität erfolgt. Die größere Anzahl und Entwicklung der Unterrichtsfächer in dieſer Stadt iſt die natürliche Folge der längeren Dauer des Curſus.

Zur Fortbildung in anderen Wiſſenſchaften und Studien beſteht in Florenz das Inſtitut di studi superiori pratici e di perfezionamento, in Mailand l'accademia scientifico-letteraria. Das erſtere zerfällt in drei Abtheilungen: 1) Philoſophie und Philologie, 2) phyſikaliſche und Naturwiſſenſchaften, 3) Medicin und Chirurgie. An der Spitze jeder Abtheilung ſteht wie bei den Facultäten der Univerſität ein Präſes.

Die wiſſenſchaftlich-literariſche Akademie zu Mailand hätte nichts anderes ſein ſollen, als die Univerſitätsfacultät der Philoſophie und Literatur zu Pavia, die man in eine Stadt verlegte, welche wegen ihrer Bedeutung zur Unterhaltung und Beförderung der Studien mehr beitragen konnte. In der That aber erfüllt ſie nur die Aufgabe einer höheren Normalſchule, indem ſie Lehrer für den Secundärunterricht bildet und Diplome hiefür ertheilt. Deswegen läßt ihr Unterricht manchmal jenen rein wiſſenſchaftlichen Charakter vermiſſen, welcher einen größeren Zuhörerkreis anziehen kann; und aus dieſem und anderen Gründen hat ſich die Akademie, trotz dem großen Rufe einiger ihrer Lehrer, nicht jene Popularität erworben, wozu ſie nach der anfänglichen allgemeinen Meinung in einer ſo reichen und ſtark bevölkerten Stadt hätte gelangen ſollen: Die Anzahl der ordentlichen Schüler betrug im J. 1860—61: 23, im J. 1861—62. 39, im J. 1872—73: 26.

Es beſtehen im Staate drei höhere Thierarzneiſchulen: zu Turin, Mailand und Neapel, deren Schülerzahl fortwährend zunimmt. In Mailand ſtieg ſie von 38 im J. 1860—61 auf 97, in Turin von 59 auf 98, zu Neapel von 46 auf 100.

Faſt mit allen Univerſitäten iſt ein aſtronomiſches Obſervatorium verbunden. Die bedeutendſten unter den Univerſitäts-Obſervatorien ſind die zu Turin, Padua und Palermo. Einige jedoch, darunter die berühmteſten, gehören nicht den Univerſitäten an, und ſind nicht einmal in Städten errichtet, wo Univerſitäten ihren Sitz haben. Solche ſind die zu Mailand, Neapel und Florenz. Angeſichts der Unmöglichkeit, alle von dem Fortſchritt und der Würde der Wiſſenſchaft geforderten Koſten zu tragen, zeigt ſich die Regierung, ohne jedoch den anderen die nöthigen Subſidien zu verſagen, beſonders freigebig gegen die Obſervatorien zu Florenz und Neapel.

c) Fortbildungsanſtalten. Fach- und Specialſchulen.

Unter den Fortbildungsanſtalten müßen die Bibliotheken beſonders erwähnt werden.

Die Zahl der im ganzen Königreiche beſtehenden Bibliotheken, zu denen das Publicum freien Zutritt hat, beträgt ausſchließlich der in neueſter Zeit errichteten Volksbibliotheken 500. Sie gehören aber größtentheils entweder den Gemeinden und Provinzen, oder Geſellſchaften und auch Privatperſonen, welche dieſe Bibliotheken dem öffentlichen Gebrauch überlaſſen. Die königlichen belaufen ſich auf 33 und ſind in zwei Claſſen eingetheilt. Die erſte umfaßt die, welche einen allgemeinen Charakter haben und ihn behalten ſollen, zur zweiten gehören alle übrigen. Zur erſten Claſſe gehören die Univerſitätsbibliotheken zu Turin, Pavia, Padua, Bologna, Neapel, Cagliari, ferner die Nationalbibliotheken zu Florenz (Magliabecchianiſche), Neapel, Palermo, dann die Brera zu Mailand, die Marciana zu Venedig, die parmeſaniſche zu Parma, die Palatina zu Modena, die Laurenziana zu Florenz. Sie haben eine jährliche Ausſtattung und oft auch je nach Bedürfnis außerordentliche Subſidien. Die Dotation beträgt für jede zwiſchen 6000 und 12,000 L., allein es wurden einigen Bibliotheken noch dazu außerordentliche Subſidien von 20, 25 und 30,000 L. angewieſen, woraus ſich ihr raſcher Zuwachs in den letzten Jahren erklärt.

Kunſtgallerien und Kunſtakademien. Kunſtakademien, deren Unterhalt dem Staat zur Laſt fällt, ſind es 13, nemlich in Bologna, Carrara, Florenz, Lucca, Maſſa, Mailand, Modena, Neapel, Parma, Reggio (in Emilia), Rom, Turin und Venedig.

Obwohl kein allgemeines Reglement vorhanden iſt, richten ſich die Kunſtakademien doch naturgemäß von ſelbſt nach einer gemeinſchaftlichen Norm; ſie ertheilen nemlich einen elementaren und einen höheren Unterricht in der Kunſt, jedoch mit dem Unterſchied, daß er bei einigen derſelben ein vollſtändiger iſt und ſich auf das ganze Gebiet der Kunſt erſtreckt, während bei anderen der Unterricht ſich nur auf einige beſtimmte Zweige beſchränkt.

Die Akademien der ſchönen Künſte, deren Unterhalt die Regierung zu beſtreiten hat, erfordern jährlich einen Geſammtaufwand von 700,201 L., wovon 320,620 die Gehalte

Digitized by Google

der Professoren ausmachen. Das Maximum derselben beträgt jährlich 4000 L. zu Turin und Mailand, das Minimum 1200 zu Carrara, Reggio und Massa. Zu Bologna belaufen sich die höchsten Besoldungen auf 3500, zu Venedig auf 3370, zu Florenz auf 3000, zu Parma und Modena auf 2500 L. u. s. w.

Die am meisten besuchte Akademie ist ohne Vergleich die zu Mailand, deren Schülerzahl wegen der größeren Entwicklung des gewerblichen Zeichenunterrichts 1160 beträgt. An diese reihen sich rücksichtlich der Frequenz Turin mit 394, Neapel mit 357, Rom mit 290, Modena mit 289, Bologna mit 205, Florenz mit 255 u. s. w.; die am wenigsten besuchte Akademie Massa zählt nur 70 Schüler.

Musikalische Institute und Musikvereine. Die Musik, eine in Italien stets mit großer Liebe cultivirte Kunst, gewann in den letzten Jahren eine Entwicklung und Verbreitung, welche sonderbar erscheinen könnte, wenn man nicht beobachtet hätte, daß durch die Zunahme der Thätigkeit in einem Zweige des menschlichen Wirkens auch alle andern gleichzeitig befördert und ermuntert werden. Man darf daher mit Grund behaupten, daß ein Volk um so mehr unterhaltende Erholung sucht, je mehr es arbeitet, die Unterhaltung aber hört in diesem Falle auf, eine lärmende zu sein und wird regelmäßiger, anständiger und veredelter.

An musikalischen Instituten, welche die Regierung unterhält, besitzt Italien nur fünf, nemlich L'Istituto musicale in Florenz, il Conservatorio di musica in Mailand, il Collegio di musica di St. Pietro a Majella in Neapel, il Collegio musicale del buon Pastore in Palermo und la Scuola di Musica dell' Ospizio delle Arti zu Parma. Diese Institute stellen aber trotz der Berühmtheit und Wichtigkeit der zwei hauptsächlichsten, des Conservatoriums zu Mailand und des Collegiums zu Neapel, die musikalische Thätigkeit unseres Landes nur zum geringeren Theile dar, da Gemeinden und Privatpersonen besonders seit zehn Jahren in der Errichtung von allerlei Schulen, Instituten und Vereinen zur Beförderung, Verherrlichung und Vervollkommnung der edelsten und gemeinverständlichsten Kunst mit einander wetteifern.

Zum Abschlusse dieser Uebersicht müßen wir noch beifügen, daß unter den Organen der Schulverwaltung der Oberschulrath als berathende Behörde des Ministers eine wichtige Stelle einnimmt. Er besteht aus ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern, welche vom König aus der Zahl der ausgezeichneten Professoren, oder der gründlichst gebildeten Männer ernannt werden. Die ordentlichen Mitglieder beziehen einen bestimmten Gehalt; die außerordentlichen hingegen leisten ihre Dienste unentgeltlich; sowohl diese als jene haben Stimmrecht in den Raths-Sitzungen.

Der Oberschulrath, durch den Minister berufen, verfaßt oder prüft die neuen Schulgesetze und Regulative und giebt sein Urtheil über Gegenstände des Unterrichts und der Schulverwaltung. Er prüft die Programme, spricht seine Ansicht aus bei der Ernennung der Professoren an den Universitäten oder höheren Anstalten; berät den Minister bei Competenzconflicten zwischen den verschiedenen Schulbehörden, und bei Klagen gegen Professoren, welche die Absetzung zur Folge haben müßten. Er erkennt auch im Appellationswege über die Ausschließung von Studirenden an den Universitäten. In allen diesen Fällen ist jedoch sein Ausspruch für den Minister bloß berathend.

Unsere Uebersicht hat nur bezweckt, dem Leser die Hauptzüge des italienischen Schulwesens vorzulegen. Ins Detail einzugehen wäre um so weniger angemessen gewesen, als in Italien fast alles vom Grund aus umgeschaffen werden muß und sich deswegen die Neuerungen, um Besseres zu erzielen, fast ununterbrochen folgen.

Es ist außer Zweifel, daß in den 15 Jahren seit der Vereinigung Italiens zu einem Staate vieles gethan wurde, um den öffentlichen Unterricht zu heben und die Schulen auf einen solchen Standpunct zu bringen, daß sie nicht zu tief unter dem der übrigen in der Bildung vorgeschrittenen Völker stehen sollten. Aber wer in Schulsachen erfahren ist, weiß recht wohl, wie viele Anstrengungen es braucht, um den Unterricht zu beleben, wo er einmal erstarrt ist; und daß die Hebung der Schulen mit der Hebung

der öffentlichen Geſittung Hand in Hand gehen muß. Es iſt daher überflüßig beizufügen, daß die durch die neuen Einrichtungen erlangten Reſultate noch weit davon entfernt ſind, den Abſichten der Männer zu entſprechen, welche auf das Vollkommene hinarbeiteten, und daß manches, was ſich auf dem Papier und in den Lehrplanen recht ſchön ausnimmt, in der Wirklichkeit nicht wenig zu wünſchen übrig läßt. Auch muß man ſehr behutſam ſein, wenn man aus dieſen oder jenen Zahlen ein lobendes oder tadelndes Urtheil ableiten will.

Der erfahrene Schulmann wird in unſerer Darſtellung ſchon manches bemerkt haben, was ihn nicht zufriedenſtellen konnte. Wir heben ein Gebrechen, auf welches ſchon oben S. 825 hingedeutet worden iſt, beſonders hervor: daß unter den Studirenden auf den Univerſitäten der Sinn eher auf das Brodſtudium als auf wahre wiſſenſchaftliche Bildung gerichtet iſt. Auch fehlt im allgemeinen jenes innige Verhältnis zwiſchen Lehrern und Schülern, welches ſich anderswo ſo ſegenbringend erweist. Die Lehrkräfte ſtehen ferner nicht im rechten Verhältnis zu der Zahl der Schulen, und dazu tragen ſowohl materielle als ſociale Urſachen bei. Die Lehrer ſind im ganzen karg beſoldet, und ſie entbehren jener geachteten geſellſchaftlichen Stellung, welche ihnen ihr Amt theuer machen könnte. Die Schulverwaltung leidet einerſeits an bureaukratiſcher Steifheit, während es ihr auf der anderen Seite an einheitlichem Zuſammenwirken und an ſtarken und ſicheren Stützen fehlt. Auf die Einrichtungen und die Leitung unſerer Schulen hat die Politik noch einen zu großen Einfluß.

Die Einrichtung und die Lehrplane der Gymnaſien und Lyceen entſprechen ohne Zweifel den beſten Muſtern und den Anforderungen der heutigen Wiſſenſchaft nicht ganz, und in der That ſind es dieſe Schulen, welche die am wenigſten erfreulichen Reſultate liefern. In den Elementarſchulen herrſcht der alte Formalismus noch zu ſehr vor, und man berückſichtigt gewöhnlich die harmoniſche Geiſtesentwicklung des Kindes und die liebreiche Sorgfalt für die Pflege der individuellen Anlagen gar zu wenig. Wir haben ſchon früher geſagt, daß die wirklich tüchtigen Lehrer ſelten ſind. Dieſer Uebelſtand wird durch den Mangel an guten Lehrbüchern erhöht. Es wurde zwar in den letzten Jahren manches verbeſſert, jedoch öfter dadurch, daß man Ueberſetzungen fremder Bücher in unſeren Schulen einbürgerte. Ein gutes Lehrbuch muß aber, wie jedermann weiß, um allen Anforderungen zu genügen, nicht anderswoher entlehnt werden, ſondern aus dem eigenen Bildungsſchatze und aus den Schulen ſelbſt hervorgehen.

Wir haben die Hauptmängel der Schulzuſtände in Italien freimüthig andeuten wollen, ſowohl um der Wahrheit willen, als auch um zu beweiſen, daß die, welche ſich bei uns mit dieſen Gegenſtänden beſchäftigen, recht wohl einſehen, wie vieles noch zu thun übrig bleibt, um die Volks- und Schulbildung auf eine Stufe zu bringen, welche der neuen politiſchen Bedeutung des Landes und ſeinen rühmlichen Culturüberlieferungen angemeſſen iſt. Dies zu erreichen, dazu bedarf es langer Zeit und geduldiger Arbeit. Einſtweilen iſt es ſchon ein tröſtliches Zeichen, daß man ſich nicht leeren Täuſchungen hingiebt. Schließen wir mit der Hoffnung, daß dem Bewußtſein des noch Fehlenden der Eifer und die Beharrlichkeit im Streben nach dem Beſſeren entſprechen wird.

Profeſſor **Bartholomäus Malfatti** in Mailand.

Von den Seite 695 angeführten Artikeln werden die jetzt noch fehlenden:

Knabenſeminar, Lateiniſche Sprache, Rußland, Sprache

in dem XI. Bande erſcheinen, ſobald von den Herren Mitarbeitern, welche dieſe Artikel übernommen haben, die betreffenden Manuſcripte der Redaction zugehen.

Verzeichnis der Artik.

V.

Vocabellernen, Vocabularien, v. Queck. S. 1.
Vocationsdecret, ſ. Anſtellung. S. 219.
Volkslied, v. Palmer. S. 11.
Volksſchule, v. Hauber. S. 16.
Volksſchullehrer, ſ. Lehrer, Volksſchule, Volksſchullehrerſeminar.
Volksſchullehrerſeminar, v. Schneider. S. 49.
Vorſätze, v. Palmer. S. 184.
Vorſchule. Erſter Artikel, v. Paldamus. S. 186.
Vorſchule. Zweiter Artikel, v. Schmid. S. 192.
Vorſtellung, ſ. Erkenntnisvermögen.
Vortrag, ſ. Declamation.
Vorurtheile, v. Hauber. S. 195.
Vorzeigen, Vormachen, Vorſprechen, v. Schubert. S. 198.

W.

Wagner, J. J., v. Veeſenmeyer. S. 202.
Wahrhaftigkeit, v. G. Wagner. S. 222.
Waiſenhäuſer, v. Kämmel. S. 230.
Waldeck, S. 258.
Waldenſer, v. Wagenmann. S. 259.
Wanderlehrer, v. Firnhaber. S. 274.
Wandkarten, ſ. Landkarten Bd. IV, 139.
Wandtafeln, ſ. Lehrmittel; Schulgeräthſchaften Bd. VIII, 336 f.
Wechſelſeitige Schuleinrichtung, v. Riecke. S. 276.
Wehrlianſtalten, v. Riecke. S. 287.
Weinen, Schreiweinen, ſ. Erſte Kindheit Bd. III, 948 f.
Weisheit, Buch der — und jüdiſcher Hellenismus, v. † Oehler. S. 298.
Weisheit, v. Palmer. S. 308.
Weiße, Chr. Fel., v. Kämmel. S. 314.
Wetteifer, v. Eiſelen. S. 323.
Wiederholung, v. Erler. S. 332.
Wiegen, Schaukeln, ſ. Erſte Kindheit Bd. III, 948 f.
Wille, v. Reiff. S. 345.
Winkelſchulen, v. Firnhaber. S. 358.
Winterſchulen, v. Firnhaber. S. 371.
Wirthshausbeſuch, v. Keferſtein. S. 374.

Wißbegierde, Lernbegierde, Neugier, v. Palmer. S. 377.
Witz, v. Hauber. S. 381.
Wörterbuch, v. Rieckher. S. 384.
Wolf, F. A., v. † Hirzel. S. 394.
Wolf, Hieronymus, v. Voßler. S. 433.
Wolke, v. Schorn. S. 456.
Württemberg, Volksschulwesen, v. † Stirm. S. 459.
Württemberg, Das höhere Schulwesen, v. † Hirzel. S. 528.

X.

Xenophon und Isokrates, v. Kämmel. S. [illegible]
Zeichnen, v. [illegible]r. S. 590.
Zeitgeist, v. [illegible]almer. S. 624.
Zeller, K. A., v. Hegler. S. 629.
Zeller, Chr. Heinrich, v. Strebel. S. 633.
Zerrenner, v. Erler. S. 647.
Zeugnisse, Conduitenlisten, v. Firnhaber. S. 655.
Zögling, v. Palmer. S. 678.
Zucht, v. Lechler. S. 680.
Zuneigung, v. Grube. S. 684.
Zwingli, v. Masius. S. 759.

Nachtrag.

Nachahmung, Nachahmungstrieb, v. Palmer. S. 689.
Dänemark, v. Frisch. S. 695.
Vernunft, v. Hölder. S. 739.
Zwingli, v. Masius. S. 759.
Italien, v. Malfatti. S. 796.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google